



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

PODER, CONTROL Y DISCURSO PEDAGÓGICO. LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE MÉXICO

Tesis que para optar por el grado de Maestra en Pedagogía

Presenta

JUANA VIRIDIANA BECERRIL FERNÁNDEZ

ASESORA: MARIA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
(Facultad de Filosofía y Letras UNAM)

México, D. F. noviembre 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

¿Qué hay detrás de esa piel tan fría y tan dura?

Ese deseo tuvo su origen en la niñez.

No está en venta esa versión de la historia en ninguna librería.

Urge ese relato de tu vida, de tus deseos apagados, de tus frustraciones, de los robos que la vida te infringió, de la violencia sistémica de la que fuiste objeto

¿Algún día será narrada?

Dedicada para quienes, con un poco de su polvo de vida, me han hecho crecer.

	ÍNDICE DE CONTENIDO	2
	ÍNDICE DE IMÁGENES	4
	INTRODUCCIÓN	6
1.	DESESTABILIZANDO LA TEORÍA: EL GÉNERO Y LA EDUCACIÓN.	11
1.1	Genealogías. Sexo, diferencia sexual y género	11
1.2	Acercamiento a los debates sobre la categoría de género	20
1.3	“La mujer no nace, se hace”. La construcción socio cultural del género. Importancia de la educación	26
2.	EL DISCURSO EDUCATIVO Y SUS CONFIGURACIONES DISCURSIVAS: EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR.	34
2.1	La legitimación de la escritura. La historia del libro en México	34
2.2	La oficialidad del relato. El libro de texto escolar: aproximación conceptual e importancia en el proceso histórico	38
2.3	La historicidad del referente empírico. Los libros de texto gratuito en México	43
3.	HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS Y CRITERIOS DE ANÁLISIS	48
3.1	Metodología	49
3.2	Criterios de análisis para la evaluación de los libros de texto	56
3.2.1	Discurso escrito	58
A.	Estructura el lenguaje	58
A1	Visión Androcéntrica	62
A2	Voces activas y pasivas	63
B	Narrativa histórica	64
B1	Los sujetos de la historia. Arquetipos y subversiones	64
B2	Cronología	65
B3	Organización de contenidos	65
3.2.2	Discurso visual	65
A)	Imágenes	65
A1)	Representatividad	66
A2)	Manifestación de la otredad. Arquetipos y alegorías	66
A3)	El uso de recursos gráficos	66
4.	RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO	70
4.1	Análisis del discurso escrito	70
A)	Estructura del lenguaje	70
A1)	Visión androcéntrica	71
A2)	Voces activas y pasivas	80

B)	Narrativa histórica	83
B1)	Los sujetos de la historia. Arquetipos y subversiones	85
B2)	Cronología	101
B3)	Organización de contenidos	106
4.2	Discurso visual	111
A)	Imágenes	111
A1)	Representatividad	112
A2)	Manifestación de la otredad. Arquetipos y alegorías	121
A3)	el uso de recursos gráficos para crear un discurso legitimo	127
	CONCLUSIONES	132
	FUENTES DE CONSULTA	136

ÍNDICE DE IMÁGENES

1	<i>Indicadores y criterios de análisis</i>	9 y 57
2	<i>Ejemplo del análisis del discurso de género en los libros de texto</i>	67
3	<i>Ejemplo del análisis del discurso de género en los libros de texto. Mujer como metáfora</i>	68
4	<i>Uso de voces masculinas : “los obreros”</i>	72
5	<i>Uso de voces masculinas “los obreros, mujeres y niños”</i>	73
6	<i>Uso de voces femeninas y masculinas “las obreras y los obreros”</i>	74
7	<i>Uso de voces femeninas “la mujer”</i>	78
8	<i>Ejemplos para el uso de un lenguaje incluyente</i>	79
9	<i>Uso de la voz pasiva “la mujer”</i>	81
10	<i>Esquema sinóptico de las oposiciones pertinentes</i>	88
11	<i>La guerra como rasgo androcentrico en las cronologías</i>	93
12	<i>Participación de las mujeres en la Revolución Mexicana. Carmén Serdán</i>	95
13	<i>Subversión de Género. Amelia Robles</i>	97
14	<i>Ejemplo de subversión de género. Amelia Robles</i>	99
15	<i>Ejemplo de subversión de género Amelia Robles</i>	100
16	<i>La guerra como rasgo androcentrico en las cronologías</i>	103
17	<i>Temas de las periodizaciones de la asignatura de Historia de México</i>	105
18	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de Historia de México II</i>	112
19	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de Historia de México II</i>	113
20	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de Historia de México II</i>	114
21	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de Historia de México II</i>	115
22	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de Historia de México II</i>	116
23	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro Historia II</i>	117
24	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro Historia 2</i>	118
25	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro Historia 2</i>	119
26	<i>Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro Historia 2</i>	120
27	<i>Arquetipos viriles en la fotografía del bloque 4</i>	122
28	<i>Arquetipos viriles en la fotografía del bloque 4</i>	123
29	<i>Uso de la representación de mujeres como alegoría de América</i>	125

30	<i>Uso de la representación de mujeres como alegoría de la patria</i>	126
31	<i>Uso de otros recurso gráficos en las representaciones que incluyen mujeres</i>	129
32	<i>Uso de otros recurso gráficos en las representaciones que incluyen mujeres</i>	130

Introducción

¿Podría nombrar al menos cinco mujeres que fueron partícipes de la Revolución Mexicana? ¿Recuerda que en sus clases de primaria o secundaria se haya nombrado a Amelia Robles? Es muy común que al tratar de responder estas cuestiones, la mayoría de las respuestas coincidan en nombrar a las “Adelitas” y nada más. Hay una coincidencia en estas respuestas, porque el discurso oficial bajo el cual la mayoría nos hemos formado no dice nada sobre esto.

¿A qué se debe? ¿Es un olvido de quienes escriben este discurso? ¿Es un olvido, un desconocimiento o un olvido intencionado? Para dar cuenta de estas respuestas, a lo largo de esta investigación, partimos de la idea de que la educación no es neutra, esto quiere decir que siempre hay un proyecto político-ético en cada decisión que se asume en la escuela tanto en las formas, como en los contenidos, como en la estructura, etc. No siempre esto se hace explícito. En este sentido, esta investigación pretende ubicar los vínculos entre género y educación, particularmente desentrañando aquellas estrategias que van delineando un discurso histórico concreto como el que está presente en los libros de texto de Historia de México de tercer año de secundaria.

El corpus de la investigación lo constituye el estudio de tres libros de texto de esta asignatura, grado y nivel de 3er. grado de secundaria. Recordemos que a diferencia de los libros de educación primaria, donde hay un solo texto en secundaria hay una oferta amplia por parte de diversas editoriales quienes concursan para formar parte de la lista de libros de texto que la SEP autoriza para ser utilizados en el ciclo escolar. Si bien todos los libros tienen como base el programa de estudios oficial de la asignatura, la forma de presentarlos y algunas particularidades dependen de la editorial.

Los tres libros señalados son de las editoriales Santillana, Trillas y Patria. Es importante señalar que retomando el carácter histórico de la noción de género,

delimitamos nuestro objeto de análisis a partir de un proceso particular la Revolución Mexicana debido a varios motivos:

- Si bien pudiéramos decir que pedagógicamente no existe un periodo histórico que fuese más significativo que otro para justificar la selección que hacemos, es importante señalar que después de la Revolución Mexicana es cuando empieza a configurarse un discurso nacionalista androcéntrico y etnocéntrico que marcará la pauta para la elaboración del discurso histórico oficial que podemos observar en los libros de historia.
- Porque considero que la Revolución Mexicana fue un movimiento inédito que transformó profundamente las estructuras sociales, por las fuerzas que la permitieron y los ideales que reivindicaba.
- Así mismo, porque fue el primer movimiento de masas, que generó un modelo político cultural que impactó otros movimientos sociales venideros en México y América Latina.
- Por la polifonía que representó este movimiento o esta mezcla de movimientos políticos y movimientos armados, respecto a los derechos sociales y de participación de mujeres. Siguiendo este tercer punto me parece fundamental la necesidad de conocer más sobre el papel de éstas en los procesos revolucionarios de las sociedades y la representación que se hace de ello.
- Por último, por un interés particular sobre el pensamiento magonista y las mujeres que participaron en él.

Así el análisis de este periodo se concentra -la mayor parte- en el discurso visual y escrito del Bloque 4 *Instituciones revolucionarias y desarrollo económico 1911-1970* y en una parte del Bloque 3 *De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana* concretamente en el último tema titulado *La antesala de la Revolución*.

Un punto de partida para el análisis de esta investigación fue descartar las generalidades que, hasta cierto punto, han sido lugares comunes, en torno al tema de

historia, género y educación; primero, que si las mujeres no aparecen se debe a que no tuvieron participación, o que esta fue casi nula; segunda que al incorporar la perspectiva de género como un eje que transversaliza todos los contenidos del programa de estudios oficial, como punto nodal en la política educativa actual, es suficiente para generar un contenido equitativo.

Poner en la mesa y cuestionar estas dos generalidades es como ya mencionamos el punto de partida de esta investigación. ¿Cómo lo haremos? Para empezar proponemos lo que Luis Ribeiro nombra *descotidianizar*, es decir, quitarle polvo a nuestros libros y despojarlos de lo obvio, lo natural.

Para ello organizamos la investigación en cuatro capítulos:

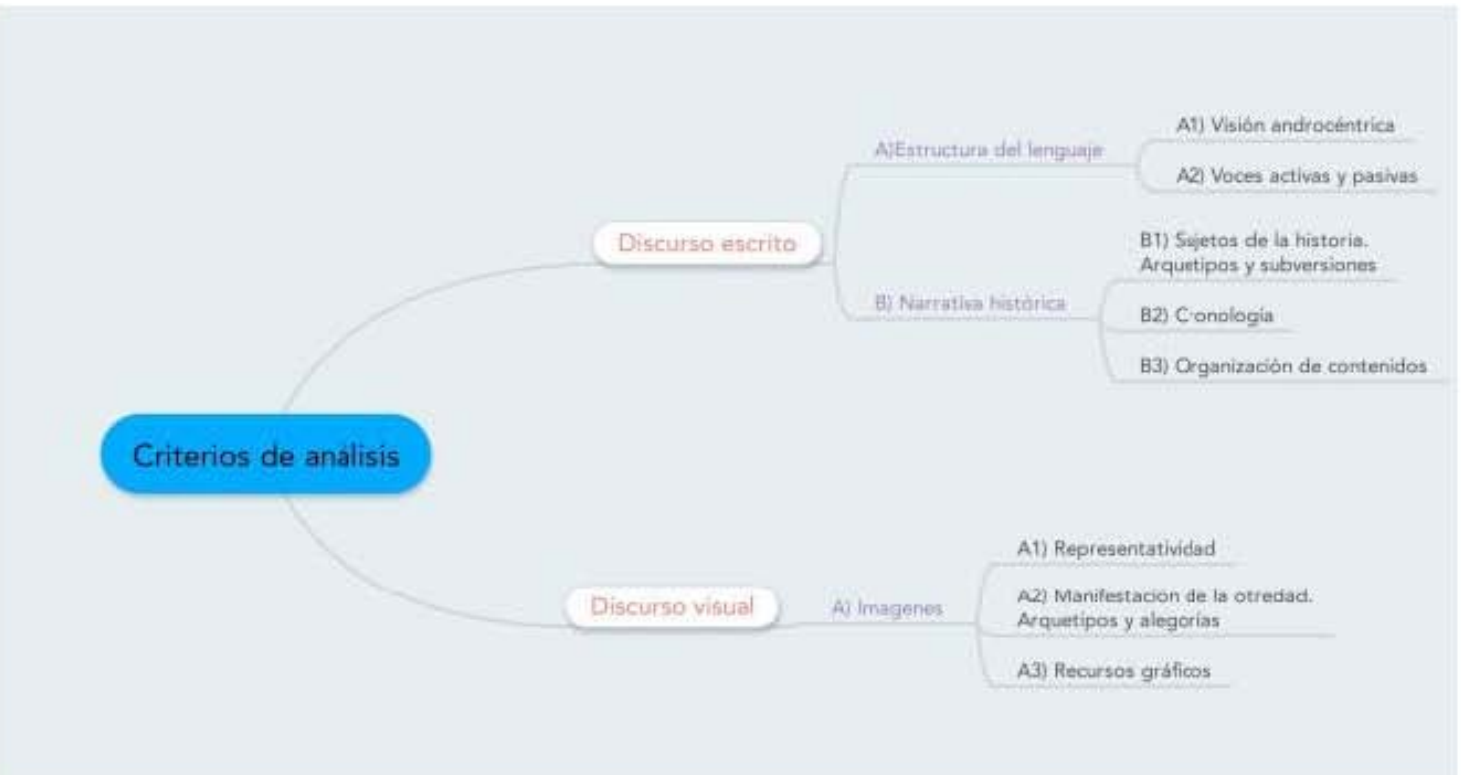
El primero de ellos “Desestabilizando la teoría: el género y la educación”, constituye una guía de cómo entenderemos a lo largo de la investigación la noción de género, los debates que hay en torno a ello y el vínculo de las construcciones de género con la educación.

El capítulo 2: “El discurso educativo y sus configuraciones discursivas”, pretende poner en la mesa la importancia de la escritura en los procesos educativos modernos ya que como sabemos, la memoria y la historia oral son otros elementos que sin duda son fundamentales, más no el objeto de esta investigación. Analizaremos el discurso escrito, particularmente en los libros de texto de Historia de México, sus características generales y su utilidad, que muchas veces va más allá de ser una simple herramienta didáctica.

En el capítulo 3 “Herramientas metodológicas y criterios de análisis” desglosaremos la metodología y las herramientas de análisis de las que echaremos mano para desenmarañar el discurso visual y escrito.

Imagen 1

Criterios e indicadores de análisis.



Elaborada por : Juana Viridiana Beceril Fernández

Finalmente, retomando esta propuesta de indicadores de análisis desarrollada en este capítulo, realizaremos el análisis y los hallazgos en el capítulo cuarto: “Análisis del contenido de los libros de texto”.

Esperamos que esta investigación contribuya en varios sentidos:

- Como una propuesta para pensar la educación como un proceso que se vincula y forma parte de un proyecto ético político de sociedad específico, despojando a la educación de un supuesto carácter neutral para ubicar las relaciones de poder que en ella se reproducen.
- A la emergencia de una historia más incluyente, justa y equitativa.
- A la confirmación de una memoria histórica colectiva de las mujeres, que pueda ser la base de diversos proyectos educativos.
- Como un material que retomen quienes forman parte de las prácticas escolares y que trabajan con los libros analizados; y, a largo plazo, en el entendido de conformar un paradigma educativo distinto, donde algunas propuestas teóricas como el género y el feminismo se retomen de modo que configure una sociedad más crítica y justa.

1. DESESTABILIZANDO LA TEORÍA: EL GÉNERO Y LA EDUCACIÓN.

¿Por qué digo desestabilizar? Porque considero que parte de la problemática de la que intento dar cuenta en este trabajo, trae a colación una serie de debates que ponen en cuestión nociones que parecen tan “naturales”; es el caso de la noción de género, es decir, qué se entiende por mujer y hombre, femenino y masculino, son preguntas que se han abordado desde diversos campos: el social, el psicológico, el biológico, y el histórico del cual por difícil que sea comprenderlo, se han aportado muchas de las nociones que se manejan en el campo de las ciencias sociales.

1.1 Genealogías. Sexo, diferencia sexual y género

Diversas situaciones a las que nos enfrentamos actualmente nos permiten acercarnos, de manera general, a las principales discusiones de las cuales tenemos que dar cuenta cuando hablamos de una investigación que retoma categorías tales como la de género, mujer, hombre, femenino y masculino, etc. Discusiones que podemos ver plasmadas de manera puntual en interrogantes que permean los debates actuales en el campo de los estudios vinculados al género: ¿el ser hombre o mujer es un mero aprendizaje socio educativo?, ¿también lo biológico es determinante cuando hablamos de construcción de sujetos?, ¿los cuerpos importan en esta definición de géneros?, ¿podemos prescindir de ellos para reivindicarnos como hombres o mujeres?

Si bien dar cuenta de este debate no es el punto central de esta investigación, sí es un referente importante para la orientación teórica de este trabajo, la cual desarrollaremos en este apartado con base en la distinción de tres nociones: sexo, diferencia sexual y género. El hablar de cualquiera de estas tres nociones ponen en la mesa la discusión que merodea como fantasma cualquier aproximación a los discursos en las ciencias sociales: la cuestionada dicotomía entre naturaleza y cultura. De ahí que las cuestiones de género sean relevantes en el campo de las ciencias sociales y las humanidades.

Particularmente para el tema que nos interesa nos pone de entrada en tres planos de análisis: el biológico, el social y un tercero que rechaza esta visión dual y esencialista, el de la diferencia sexual. Considero necesario definir bien a qué refiere cada uno de estos planos, pues encuentro que en lo cotidiano se establecen confusiones muy sutiles, que a veces pasan desapercibidas y nos hacen utilizar un concepto por otro, sin ver las implicaciones que derivan de ello y la forma en que marcan nuestros pensamientos y acciones. Por ejemplo, recordemos un poco la experiencia a la que nos enfrentamos cuando a través del llenado de algún formato oficial hacen referencia a lo femenino y a lo masculino (tache M o F) a partir de la noción de sexo. Aquí se entrecruzan y, en ocasiones, se mimetizan dos de los planos de análisis mencionados anteriormente sexo y género, lo que nos permite preguntarnos: ¿lo femenino y masculino sólo se define a partir del sexo?; ¿es necesario tener vagina para construirme como femenino y un pene para construirme como masculino? y ¿es determinante para mi conformación como sujeto social el definirme como masculino o femenino? Más que dar una respuesta a estas interrogantes, nos situaremos en un plano de apertura y presentaré los debates que entorno a estas cuestiones se han suscitado y que nos ayudarán a entender la genealogía del concepto género.

El desarrollo de este concepto se ha construido a partir de este vaivén entre lo social y lo biológico y agregaremos lo psíquico, el inconsciente, en medio de posicionamientos teóricos e históricos en los que la diferencia entre los sexos ha sido un elemento fundamental de discusión, a partir del cual emerge lo que ahora llamamos “género”.

Existe una primera cuestión que poner en la mesa: ¿el sexo y el género remiten a lo mismo? El sexo nos remite, de acuerdo con Lamas, a la clasificación de los entes vivos en machos y hembras, de acuerdo con sus órganos reproductivos y las funciones asignadas por su determinación cromosómica.¹

¹Martha, Lamas. *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México, Taurus, 2000, p. 25.

Considero que un nudo importante de análisis para los estudios sociales es determinar en qué grado lo biológico marca lo que entendemos por femenino y masculino.

En un primer momento la naturaleza de los sexos fue un elemento explicativo para dar cuenta de lo que era ser mujer y hombre y las divisiones de espacios, de trabajos, de las habilidades y las capacidades que remiten a lo femenino y lo masculino. La diferencia física en este sentido tenía un peso muy importante y se justificaba la división del trabajo por la fuerza y condición física. Este postulado fue cuestionado sobre todo desde el campo de la antropología mediante algunos estudiosos que intentaron dar cuenta de que la diferencia sexual no es lo que determinaba las diferentes actividades entre hombres y mujeres. Señalaban por ejemplo que si en algunas culturas hacer canastas era un trabajo exclusivo de mujeres (justificado por la destreza manual de éstas) y en otras culturas exclusivo de los varones, por la misma razón, por lo que es claro que esta división de trabajo en el hacer canastas no está determinada sólo por lo biológico, pues sería lo mismo en ambos grupos. Entonces, ¿qué determinaba esta división de trabajo? A partir de reflexiones similares suscitadas principalmente del análisis antropológico se configuró una primera postura que criticó este emparentar sexo con género y que menciona que, si bien es obvia una diferencia física entre hombres y mujeres, se cuestiona por qué esta diferencia física y sexual se traduce en términos sociales de desigualdad. En un contexto actual podríamos cuestionarnos en este tono: ¿por qué al desempeñar un trabajo similar la mujer gana en promedio 20% menos que el hombre?

Esta postura intenta cuestionar de manera crítica las razones del porqué por muchos siglos el sexo se usó (y usa) como base para hablar de destinos, habilidades, necesidades y aspiraciones asignadas naturalmente en una relación de subordinación de un “sexo” sobre otro. Si bien esta crítica es fundamental para entender la importancia de los estudios de género, en este momento, se han configurado posiciones extremas dentro de esta corriente, que han planteado como determinismo biológico cualquier intento por explorar las peculiaridades

hormonales y biológicas de cada sexo y asumir que la dominación masculina y la opresión tienen su base en el rol reproductivo del hombre y la mujer. De hecho algunas feministas de esta corriente planteaban la reproducción artificial como la condición previa para la liberación de las mujeres:

Liberar a las mujeres de la tiranía de la reproducción por todos los medios posibles, y de la difusión del rol de crianza en la sociedad en su conjunto.²

Frente a estos planteamientos, otras posturas teóricas, intentaron dejar fuera lo biológico de esta diferenciación y centrarse únicamente en el aspecto social, cayendo en un reduccionismo cultural, que algunos estudios cuestionaban al preguntarse si realmente había similitudes entre diferentes culturas y el planteamiento de la posibilidad de ubicar características presentes en todas las culturas, para que un orden sexual desigual pudiera reproducirse.

Fuera de las diferencias entre las diversas posturas teóricas, lo que dejaban claro muchas investigaciones era que lo biológico no era lo único que determinaba el ser hombre o mujer; que había implicaciones socioculturales en ello y que era absurdo explicar la opresión, la dominación y las relaciones desiguales a partir de características físicas. Muchos de estos planteamientos feministas intentaban atacar ciertas prácticas sexistas en diversos espacios sociales, incluso en los que se han definido como más democráticos, como lo es el espacio escolar.³

Hasta ese momento, estos planteamientos eran retomados por las feministas pues permitían argumentar que lo biológico no determinaba las significaciones y prácticas que se tienen con respecto a algún sexo y que lo que representa ser

² Shulamit Firestone. *La dialéctica del sexo*. España, Kairos, 1973, p.132. Asimismo, Firestone propuso un giro en la interpretación de la historia al colocar la reproducción como motor de la dinámica histórica, a diferencia del marxismo que daba centralidad a la producción. En este mismo camino van los planteamientos de Chodorow para quien las diferencias entre masculinidad y feminidad son resultado de que las mujeres desempeñen el papel de madres; ella declara: "el hecho de que las mujeres hacen de madres es el único factor de su subordinación y el más importante". (Nancy Chodorow.. *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona, Gedisa, 1984, p. 102)

³ Es importante señalar en esta parte que el sexismo fue un término acuñado en los 60 constituido a la par del concepto de racismo, se usó para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer, tales comportamientos no son sólo distintos sino que implican una desigualdad y una jerarquía. Esta aclaración respecto al término sexismo me parece fundamental pues permite explicar esta denuncia por parte principalmente de las mujeres dentro de un contexto histórico en el que se hermana con denuncias que implican a otros pueblos y etnias, en el intento por descolonizar discursos hegemónicos.

hombre o ser mujer son constructos socio culturales. Así tenemos que a partir de cuestionamientos semejantes a éste se gestó una crítica que buscaba dejar a un lado la explicación polarizada en torno a la construcción de identidades y que pretendía entender cómo se conformaban los sujetos como mediadores complejos de lo externo-interno. En este tono, surgen en la década de los setenta, planteamientos feministas que consideran la subordinación femenina como multicausal y no sólo dada por lo biológico, y hacen una diferenciación entre sexo e identidad asignada o adquirida y añaden a la discusión otro concepto básico en esta genealogía del género, el de diferencia sexual. Cuestionando que lo masculino y lo femenino correspondan únicamente al sexo, a lo biológico o a lo social y reiteran que el género se construye también en el inconsciente, independiente de la anatomía.

Planteaban que la diferencia sexual implica no sólo cuerpos diferentes, sino subjetividades diferentes, al darse cuenta que si bien lo cultural era un elemento importante en la construcción del género, esto daba pie a diversas formas de ser mujer, de mujeres que atravesadas por otras variantes como la de raza, la etaria, la de clase social, etc., creaba experiencias distintas. Por ello afirmaban que los hombres y las mujeres no son reflejo de una realidad "natural" sino resultado de una producción histórica y cultural y de una realidad psíquica. Referirse exclusivamente a los factores culturales, eludiendo el papel del deseo y del inconsciente en la formación de la subjetividad, no permite comprender la compleja e intrincada negociación del sujeto ante fuerzas culturales y psíquicas. En este sentido hay incluso planteamientos que incorporan la reflexión del cuerpo como algo social y la construcción de la subjetividad como un proceso de decisiones, como un "estar haciendo".⁴

Como podemos ver, cuando se habla de temáticas en torno al ser hombre o ser mujer están presentes muchos elementos que pueden abordarse desde distintas disciplinas y enfoques. La antropología, la historia, la sociología, el psicoanálisis dan cuenta de la problemática de género desde puntos específicos los cuales nos

⁴ Candace West y Don H. Zimmerman. "Doing Gender". *Gender y Society*. [En línea]: <<http://goo.gl/Ktnblk>>. de Junio de 1987. [Consultada: 20 de octubre de 2014]

permiten hacer una distinción y un articulación entre dos elementos importantes: la identidad de género y el género como una construcción socio cultural (llámese rol, papel, representación). La identidad de género nos remite al momento en el que los niños estructuran el género al que pertenecen, se gesta junto con la adquisición del lenguaje (aproximadamente 2 o 3 años de edad); esta identidad muchas veces antecede al conocimiento de la diferencia anatómica.⁵ Aceptar esta definición sabotearía el planteamiento teórico metodológico que esta investigación asume contra todo esencialismo, por lo que proponemos un planteamiento, frente a una noción de identidad explicada desde este enfoque que nos acerca a una noción de identidad cerrada, entender la identidad como “un entramado denso, complejo, singular, múltiple y transformable y en una construcción constante abierta a múltiples posibilidades a partir de la relación ineludible con el otro”,⁶ es decir, un tamiz por el cual pasarán todas nuestras experiencias posteriores que se reelabora constantemente, a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones y que al ser inscrita en una superficie discursiva, connota diversos deseos y expectativas sociales. Retomaremos este planteamiento para dar cuenta de una perspectiva que apuesta por hablar de las formas de “ser mujer” y “ser hombre”.

También es importante señalar que estas reelaboraciones se dan en juego con una serie de normas y prescripciones que dicta la sociedad sobre los comportamientos femeninos y masculinos, –lo que Bourdieu llama la *doxa*– normas que se materializan en algo que puede parecer tan superficial, como lo puede ser el cuerpo, mediante los modos y tecnologías que lo intervienen y construye; hasta en los proyectos y expectativas que se exigen para uno u otro género. Estas prescripciones no pueden explicarse ni desde las nociones de sexo o diferencia

⁵ Subrayamos el “muchas veces”, pues con esta afirmación no intentamos generalizar respecto al conocimiento de la diferencia de la identidad de género, pero si es importante especificar que aun cuando los niños conocen que su cuerpo es diferente, al de su mamá por ejemplo, no se reconoce la carga socio cultural e inequitativa que implica ser hombre o mujer.

⁶Stuart Hall. “¿Quién necesita la identidad?”, en Rosa Nidia Buenfíl Burgos, (coord.) *Los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México, Plaza y Valdes, 2002, p. 13

sexual, pues varían de acuerdo a los contextos culturales e históricos. De ahí que afirmemos que el concepto de género aunado al de cultura⁷ se potencializa.

A partir de lo dicho hasta ahora podemos intentar hacer una aproximación a lo que en este trabajo se entiende por género. Primero, es importante señalar que este concepto nos sirve para alejarnos de visiones esencialistas sobre lo que es ser hombre o mujer, también para posicionarnos y enfatizar la perspectiva social y cultural como una mirada predominante en esta investigación. Dicho esto, ahondaré un poco sobre la genealogía de la palabra género. Según Martha Lamas, quien establece ampliamente la diferencia entre sexo y género, es Robert Stoller, a partir de un estudio de los trastornos de identidad sexual.⁸ El peso que este autor dió a la socialización del género fue fundamental pues afirmaba que lo que determina la identidad de género no es el sexo biológico sino la experiencia, ritos y costumbres atribuidos a cierto género; así mismo, señaló que la asignación y la adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y anatómica. Esta afirmación de Stoller nos permite señalar que si bien no pueden negarse las diferencias biológicas que hay entre hombres y mujeres, lo que marca la diferencia fundamental entre los sexos es el género. Así el género es una noción para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, remite a un conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (adjudicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres), lo mismo que una serie de comportamientos asociados a tales categorías, da cuenta de las atribuciones sociales que se hacen a uno y otro sexo, en medio de relaciones de poder y desigualdad. Como esta definición nos permite ver, la construcción de lo femenino

⁷ Cultura entendida como un filtro, como trama de significaciones, como artefactos, en medio de relaciones de poder que permiten la resistencia o la reproducción. Esta definición se basa en los postulados de Edward Said y Clifford Geertz. Un desarrollo más profundo sobre estas nociones puede ubicarse en: Clifford Geertz. *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa, 1987 y Edward, Said. *Orientalismo*. México, Alianza, 2009.

⁸ Stoller examina casos en los que la asignación de sexos falló, ya que la caracterización externa de los genitales se prestaban a confusión. Tal es el caso de las niñas con un síndrome androgenital. En estos casos a las niñas se les asignó un papel masculino y este error de rotular a una niña como niño resultó imposible de corregir después de los tres primeros años de edad. La persona retenía su identidad inicial de género pese a los esfuerzos por corregirla.

y lo masculino está mediada y da cuenta de relaciones de poder. Así, el concepto de género nos permite también cuestionar otros ámbitos de la vida social—tales como el económico, el político y el religioso, etc. — espacios donde estas relaciones se reproducen e imponen ciertas lógicas de mirar y pensar el mundo. A partir de esta definición podemos poner en la mesa algunos ejes con respecto a la noción de género, los cuales puntualizaremos más adelante:

Un posicionamiento que intenta desmontar discursos naturalizados. Para aclarar este punto me gustaría relatar algo que escuché hace poco cuando una niña tomó una escoba para barrer y alguien dijo: “¡mírala como desde chiquitas saben lo que tienen que hacer!”. ¿Es natural mi disposición como mujer para tomar una escoba?, y ¿barrer es uno de mis “deber ser”? Justo la noción de género intenta romper con esas visiones que están tan encarnadas, que parecen naturales y pretende cuestionar como se van configurando estas “naturalidades” en una serie de entramados sociales.

Considerar que lo femenino y masculino es una interpretación social de lo biológico, lo que Rubin nombró el sistema sexo/género,⁹ relación de ambos conceptos, más no determinación mecánica de uno sobre otro. ¿usar maquillaje me hace más “femenina”? ¿caminar con movimientos sutiles es parte de mi constitución femenina? Sin duda el género al separarse de la visión de sexo, creo nuevas interrogantes para hablar del vínculo cuerpo-género, sin subyugar uno al otro pero sí considerándolos como correlacionales. Propone una crítica al dualismo que privilegia una visión sobre otra. Si bien desde culturas antiguas hablar desde un pensamiento binario (día-noche, húmedo-seco, alto-bajo-cielo-infierno) es una forma de construir la realidad, el género permite cuestionar por qué ciertos atributos sociales se vinculan con lo femenino y con lo masculino y por qué algunas veces estas atributos generan relaciones desequilibradas y desiguales. Implica un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones que influyen y condicionan la conducta de las personas.

⁹ Véase: Gayle Rubin. *El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo*. Madrid, Nueva Antropología, 1986.

El género puede ser un filtro cultural con el que vemos el mundo, es decir el género es un posicionamiento desde el cual se enfrenta al mundo y se construye realidad. En este sentido se cuestionan las maneras de estructurar el mundo a partir de un posicionamiento privilegiado durante siglos como lo es el pensamiento androcentrista. Conlleva una valoración simbólica de lo que esperamos sea un hombre o una mujer, en elementos tan sutiles como el color azul que identifica lo masculino y el rosa lo femenino, ¿Cómo se lee esta diferenciación? Como una “rendición de cuentas” que se construye –en sintonía a la noción de identidad que sustenta esta investigación– siempre con el otro. Este es un planteamiento que se hace desde posicionamientos feministas que ubican el género como una experiencia, como algo en construcción, que depende de las personas y los contextos en los que nos movemos para realizar ciertos actos. Al remitirnos al género como una serie de constructos socioculturales e históricos, podemos decir también que el género no es esencialista, es decir no se entiende de una única manera, varía de acuerdo al tiempo y a la cultura, es histórico y transformable. En este sentido es que las exigencias y las problemáticas por grupos feministas, dentro y fuera de la academia, no son las mismas. Por ejemplo en los años 70, la exigencia de las mujeres de poder usar pantalón y de poder votar fueron exigencias que en este momento ya no son vigentes –aclaro– en nuestra sociedad, así el género también es diverso de acuerdo a la clave cultural desde donde se lee. Plantea una discusión en torno a la diferencia y la igualdad. Estas dos nociones tienen un contexto histórico en el que los planteamientos sobre la situación de las mujeres han ido desde, proclamar la igualdad con los hombres, incluso el querer ser como ellos, hasta plantear lo que se conoce como el dilema de la diferencia, “somos iguales pero diferentes”, es decir exigir los mismos derechos y garantías para todos, pero desde la especificidad de cada grupo. Un poco en el sentido del punto anterior, el género nos permite cuestionar un esquema rígido de ser hombres o mujeres y nos da lugar para hablar de la singularidad de la experiencia femenina y de las muchas maneras de ser mujeres y de ser hombres.

Retomando lo ya señalado podemos ver que el hablar de género se puede analizar desde diversos posicionamientos teóricos y perspectivas, sin embargo lo que armoniza estas diferencias es el hecho de plantear la construcción de lo que se entiende por hombres y mujeres y las relaciones que se gestan entre ellos en diversos espacios, como algo socio cultural, no natural, lo que amplía sus posibilidades de análisis, crítica y transformación. Sin embargo el uso de la palabra género ha implicado diversas problemáticas a lo largo del tiempo, por su mismo carácter histórico, parte de ellos es lo que ubicaremos en el siguiente apartado.

1.2 Acercamiento a los debates sobre la categoría de género

Como se ha señalado la categoría género ha sido utilizada de diversas maneras dependiendo del momento histórico en el que se inserte. En el caso latinoamericano, por su idioma, esta categoría se asocia con clase o especie. Explico: podemos hacer, por ejemplo, una clasificación de la naturaleza en familias género, subgéneros, etc., podemos hablar de género literario o también con una clasificación gramatical del tipo al que pertenecen las cosas. Desde este campo hay una posibilidad de potencializar esta categoría si retomamos algunos de sus planteamientos. Por un lado, inserta la cuestión de afirmar que hay más de los dos tradicionales géneros, pues existen sustantivos que mediante la asignación de un artículo remiten a un género neutro (que distinguimos en español con el artículo lo: lo desconocido, lo importante, etc.) y, por otro, podemos dar cuenta del género como un constructo cultural cuando nos damos cuenta que un mismo objeto puede tener género distinto en uno u otro idioma, por ejemplo: *il fiore* (masculino en italiano) y la flor (femenino en español); si podemos aceptar que en la gramática existen elementos que se asocian con lo femenino en unos contextos y en otros con lo masculino, ¿por qué en las prácticas socio culturales se nos dificulta tanto y tendemos a esencializar, es decir a pensar como una única forma lo femenino y masculino y lo naturalizamos?

Como podemos ver, el género es una categoría nómada¹⁰ en el sentido de su posibilidad de seguir resistiéndose a una definición fija por lo que nos exige dar cuenta de él históricamente. En el campo de las ciencias sociales esta categoría parece haber aparecido por primera vez entre las feministas anglosajonas en la década de los 70 para insistir en la intención de diferenciar las construcciones sociales y culturales de los hechos biológicos. La palabra denotaba rechazo al feminismo biológico y a la homologación con términos como sexo o diferencia sexual. La palabra “género” también intentaba cuestionar las definiciones normativas con las que se entendía lo femenino, palabra que en los debates actuales se ha mirado desde dos perspectivas: quienes ven en la palabra femenino una inherente carga de subordinación y quienes afirman una ambivalencia en su significado y hasta una posible subversión.

Como hemos visto, género se ha entendido muchas veces como un sinónimo de mujeres, de hecho –señala Gargallo– en los últimos años hubo una tendencia a sustituir en las investigaciones mujeres por género, como una estrategia política.¹¹ El uso de género buscaba subrayar la seriedad académica de una investigación bajo la supuesta neutralidad y objetividad que este término a diferencia del de mujeres acarrea pues hablar de “cuestiones que atañen a las mujeres siempre ha sido una cuestión debatida. Sin embargo esta acepción género se desproveía de dar cuenta de las relaciones de desigualdad o de nombrar algún grupo oprimido. Esta faceta del uso de género señalan algunas autoras sólo responde a una búsqueda de legitimidad académica en la década de los 80, la cual ha sido muy criticada. Por ello se intentó pensar ya no desde una referencia de género sólo asociada con mujeres, lo cual significaba aproximarse a problemáticas sociales desde un enfoque muy estrecho; propusieron entonces un nuevo giro a la

¹⁰ Esta noción de concepto nómada es atribuida por Forcinito, concretamente plantea que el género es una categoría incompleta y conflictiva, una noción a ser revisada constantemente como una noción que no puede fijarse en un punto de equilibrio y por lo tanto con una gran carga nómada. (Ana Forcinito. *Memorias y nomadías: géneros y cuerpos en los márgenes del posfeminismo*. Santiago, Cuarto propio, 2004)

¹¹Francesca Gargallo. *Las ideas feministas latinoamericanas*. [En línea]: <webs.uvigo.es/.../las%20ideas%20feministas%20latinoamericanas.pdf>. (s/f). [Consulta: 20 de octubre 2010]

palabra utilizándola como una noción que da cuenta de las problemáticas desde una visión relacional entre hombres y mujeres. Así, la noción de género sugiere que la información sobre mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte de los hombres. Rechaza la interpretación de la idea de mujeres y hombres como esferas separadas, manteniendo que el estudio de las mujeres por separado perpetúa la ficción de que una esfera, la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ver con el otro. El incorporar el género a los estudios sociales se ha realizado a partir de tres enfoques teóricos:

- Un esfuerzo totalmente feminista (en el entendido de que se puede hablar de feminismos y no de un solo feminismo) que intenta explicar los orígenes del patriarcado, donde lo biológico tiene un peso muy importante y se reduce la perspectiva histórica.
- Una postura que se centra en la tradición marxista, que intenta ser más histórica y que explica que las instituciones sociales son producto del modo de producción cambiante. El peso de las estructuras sociales como determinantes en las construcciones de los sujetos, siendo los hombres y mujeres un reflejo de ellas.
- Una postura posestructuralista que retoma varias escuelas provenientes del psicoanálisis para explicar la producción y reproducción de la identidad del sujeto, dándole un peso importante al lenguaje, no entendido éste sólo como palabras sino como sistemas de significados y órdenes simbólicos presentes en la representación e interpretación del género.

Aunque tienen sus especificidades, las fronteras entre estas tres posiciones son muy frágiles y constantemente se cruzan para dar cuenta de otras formas de aproximarnos a la realidad. En estas ideas podemos ver que aunque desde enfoques diversos, la noción de “género” forma parte de un esfuerzo de las feministas por reivindicar un territorio definitorio específico de insistir que las teorías existentes no son suficientes para dar cuenta de una serie de

problemáticas en las cuales se ven reflejadas las mujeres y las relaciones de desigualdad en las que se inscriben. En este sentido podemos ver que básicamente hay dos formas de entender los estudios desde una crítica de género: estudios referentes a las mujeres y estudios que en un tono relacional cuestionan los vínculos entre hombres y mujeres. Sin embargo hay muchas investigaciones en las que su objeto de estudio es una problemática vinculada estrechamente con las situaciones de las mujeres, pero que son abordados desde la perspectiva o crítica de género, en este sentido va mi trabajo.

A partir de estas tres posturas teóricas es que el planteamiento de Scott¹² nos ayuda a definir de manera más sistemática, los ejes de análisis que desde una crítica se pueden dar en el campo social:

1° Símbolos culturalmente disponibles que pueden evocar representaciones múltiples y en ocasiones contradictorias de acuerdo a los contextos. (Como mitos fundantes podemos hablar de la figura representativa de Eva y de su contraparte Lilith).

2° Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento por sus posibilidades. Estos conceptos se pueden expresar en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales, políticas que reafirman nociones sobre lo femenino y lo masculino creando un pensamiento hegemónico que aparece como natural y fuera de disputas. El género posibilita romper con estas nociones de fijeza y descubrir la naturaleza del debate.

3° Las instituciones y organizaciones sociales que están implicadas en las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el trabajo, las instituciones educativas y la política.

¹² Lilith es considerada la primera mujer que Adán tuvo, sin embargo fue desterrada del paraíso por querer ser igual a éste, y tener un papel activo en lo sexual. Al respecto puede consultarse Isabel Monzón. *Báthory. Acercamiento al mito de la Condesa sangrienta*. Buenos Aires, Feminaria editora, 1994. Así mismo, puede revisarse el análisis que hace la escritora Laureana Wright de estos mitos y su vinculación con la opresión de la mujer en: Lourdes Alvarado. *Laureana Wright. Educación y superación femenina en el siglo XIX*. México, UNAM, 2005.

4° Las identidades subjetivas, abordadas principalmente por el psicoanálisis.

Estos elementos deben ser comprendidos a partir de su especificidad e interrelación. Otro elemento que es inherente para entender la cuestión de género y su impacto como una perspectiva desde la cual se puede hacer crítica, es el del poder, como ya lo habíamos señalado. En este sentido algunas feministas plantean que el género es una perspectiva de análisis que al permitir rastrear las fuentes de los problemas fundamentales de las relaciones sociales entre los sexos, visibiliza las jerarquías de poder, mediante un proceso de deconstrucción¹³ lo cual implica un desmontaje y remoción de la racionalidad que designa y clasifica, escinde y divide mente y cuerpo, sujeto y objeto, naturaleza y cultura.

En lo que refiere al género pretende desterrar la visión de hombre y mujer como opuestos binarios donde el varón se erige en la medida de lo humano y universal y la mujer queda confinada como “lo otro”, bajo un modelo centrado en la dominación masculina. Para algunos autores como Scott y Bourdieu, este pensamiento binario se ha configurado como una lógica “natural” que funda y estructura la organización de toda la vida social, desde esta perspectiva el género se trasciende a sí mismo y se convierte en una categoría de análisis potencializadora que mina los discursos hegemónicos. Hablar del vínculo con el poder, es hablar de disciplinas, de un orden discursivo. Como hemos visto en la medida que se incorpora la noción de género en la academia este concepto se complejiza, cada disciplina o enfoque teórico estudia y visibiliza determinados elementos de acuerdo a su objeto de estudio. Es decir el concepto de género contiene diferentes aspectos y significaciones de acuerdo a su disciplina y las especificidades desde las que se aborda.

¹³ Deconstrucción nos remite a un preciso conjunto de procesos y técnicas orientados a la recuperación, clasificación, reutilización de materiales y espacios constructivos. Es una propuesta posestructuralista desarrollada por Jacques Derrida mediante la cual se cuestionó la realidad binaria y etnocéntrica. (Everardo Reyes García. “Breve introducción a Jacques Derrida y la deconstrucción”. *HiperComunicación*. [En línea]: < <http://www.hipercomunicacion.com/pubs/derrida-decons.html>>. Julio, 2005. [Consulta: 20 de octubre 2010])

De manera somera mencionaré como la noción de género tienen una delimitación disciplinar. Por ejemplo desde la sociología se enfatiza el género como construcción social de las desigualdades entre hombres y mujeres y se destaca el carácter relacional y jerárquico; desde la psicología se actualiza el estudio de las subjetividades y la construcción de las identidades de género; desde el derecho el género connota un carácter jurídico normativo que define expectativas, responsabilidades y derechos; desde la historia como una categoría que permite mostrar las exclusiones y ausencias de las mujeres como sujeto histórico, adquiriendo un carácter temporal, valga lo redundante, histórico; desde la arquitectura se enfatiza por ejemplo como los espacios son resultados de un complejo proceso de construcción social que limita, moldea, condiciona y también potencializa las relaciones y acciones que despliegan hombres y mujeres; en la lingüística, el género puede dar cuenta de los problemas epistemológicos referidos a los códigos lingüísticos y los signos del sexo y género; desde la educación, esta noción da cuenta de los procesos educativos que devienen en una educación que reproduce el papel de la escuela como agente de transmisión, reproducción o transformación de las normas culturales que a partir de estos procesos se gestan.

Es importante señalar que si bien el posicionamiento desde el cual hablamos en nuestra investigación delimitará nuestro análisis, un problema social difícilmente se aborda desde una sola perspectiva o disciplina, esto nos exige un ejercicio de apertura, delimitación e interdisciplinariedad con respecto a nuestros objetos de investigación. Así como la noción de género particularizara las problemáticas que abordemos dependiendo desde nuestro posicionamiento disciplinar, también este vínculo de género y poder nos permite dar cuenta de una aproximación crítica a la manera en como son construidas estas disciplinas. En este sentido el género nos permite cuestionar la lógica de conformación de un determinado pensamiento – androcéntrico, como señala el planteamiento de varias feministas– en la historia, la sociología, la educación, la lingüística, etc. Esa capacidad que el género puede tener para poner en tela de juicio la naturalidad de proposiciones, también permite, cuestionar la naturalidad y hasta cierto punto neutralidad y universalidad del

conocimiento, lo cual desarrollaré de manera más puntual en el último apartado de este capítulo.

Resumiendo, el género en tanto herramienta conceptual constituye:

- Un proceso reflexivo y crítico de la producción de conocimiento
- Una crítica y hermenéutica que da cuenta del carácter interpretativo de las expresiones simbólicas.
- Una acción deconstructiva que pone en entredicho la lógica de la racionalidad moderna.
- Un referente teórico que, al cuestionar las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, pretende reflexionar acerca de lo que es ser humano y hasta qué punto el género es constitutivo del ser humano e influyente en las experiencias y prácticas.

1.3 “La mujer no nace, se hace”. La construcción socio cultural del género. Importancia de la educación

“La mujer no nace, se hace” citado por Simone de Beauvoir¹⁴, nos permite resumir lo que de alguna manera ya he planteado en los primeros dos apartados de este capítulo. Si ser mujer u hombre –agregaríamos– es una construcción social y cultural. ¿Qué tiene que ver la educación en todo esto?

El vínculo género y educación es una relación que puede mirarse desde diferentes ópticas, el posicionarse frente a ellos para dar cuenta de una temática en particular, es fundamental. Por ello en este apartado comenzaré por situar el lugar desde donde se está mirando el campo educativo y a partir de ahí ir tejiendo una fina relación con las cuestiones referentes al género. ¿Desde dónde una pedagoga puede situarse en estas “cuestiones de género”? El dar cuenta de cómo se concibe la pedagogía, nos permitirá ubicar la relevancia de hablar de estudios que se fundamentan en este vínculo.

¹⁴ De Beauvoir, Simone. *El segundo sexo*. Madrid, Alianza Argentina, 2009.

Así, tenemos que la pedagogía por mucho tiempo ha estado ligada con una idea de educación bastante limitada que se constriñe casi siempre a cierta población, los niños, a cierto espacio, la escuela, y a cierta área, la didáctica, son lugares comunes las referencias como: “ah, ¿eres pedagoga? te gustan los niños” “tengo un hijo que no quiere estudiar, luego te lo traigo, etc.”, donde desde, nuestra propia mirada y desde la de otras disciplinas, la asociación “natural” cuidado-mujer-maestra-pedagoga es difícil de desterrar. Si nos quedamos con la perspectiva anterior de pedagogía: niños-escuela-didáctica podríamos perder la riqueza de planteamientos que frente a la centralidad que en el ámbito pedagógico tienen la sociedad del conocimiento, –entendido este desde mi punto de vista como mercancía y técnica– y las, tan en boca de todos, “competencias”, se invisibilizan.¹⁵ En este trabajo se propone mirar la pedagogía desde otros campos, donde el análisis conceptual y el debate teórico en el campo educativo, es fundamental y potencializador para reconocer la producción de los discursos que permean nuestras prácticas educativas. Así, este trabajo lo inscribo primero colocándome otros lentes para dar cuenta de la educación como un bien social y un proyecto cultural, urgente en el contexto actual; proyecto que encierra sueños, utopías, ideas de sociedad y de ser humano; segundo colocándome otros zapatos para moverme en un terreno más conflictivo en el que la pedagogía puede entenderse e incidir de una manera diversa, como ya lo dejé entrever de manera somera al inicio de este apartado. En esta voz ponemos en la mesa nociones como las de “poder” y “verdad” para permitirnos entender la pedagogía como un campo de negociación, un mecanismo de producción que administra, regula y controla el conocimiento, la pedagogía desde una posición crítica, señalando que no hay conocimiento puro, no hay neutralidad en lo que desde las humanidades y

¹⁵ Este planteamiento tiene como base la distinción que Bertha Orozco hace respecto al conocimiento y saber, la cual podemos sintetizar en estas líneas: “el nuevo lenguaje que alude a nuevos sentidos del conocimiento, bajo la expectativa de superar el sentido especulativo o tradicional del conocimiento, centrado en el saber de las disciplinas mismas; el nuevo lenguaje educativo y su encadenamiento de términos, promueve el uso de conocimientos contextuales, útiles en la aplicación y para la resolución de problemas, formación y competencias clave, laborales, profesionales... El nuevo lenguaje conceptual que esgrimen los organismos modernizadores, las más de las veces no se relaciona con los sistemas de pensamiento teóricos, la idea de educación como bien social y como proyecto cultural político, queda relegada o pierde valor. (Bertha Orozco. “Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica” en Alicia de Alba y Manuel Martínez (coords.) *Pensar con Foucault. Nuevo horizontes e imaginarios en educación*. México, UNAM/ISSUE, 2011, p.34)

artes se produce, no hay un conocimiento apolítico como lo señala Edward Said¹⁶ en el entendido de que éste siempre nos remite a un lugar, un posicionamiento desde donde se mira e interpreta el mundo. El hablar de un supuesto conocimiento “verdadero” no hace más que ocultar las condiciones sociales que rigen la producción de cualquier conocimiento y justo develar el cómo y cuáles son esas condiciones en las que se produce y hegemoniza cierto conocimiento es el interés general de este trabajo. Preguntas como: ¿qué significaciones dan sentido a ciertos conocimientos?, en un juego de doble espejo ¿qué representaciones juegan y se transmiten en la producción o visibilización de ciertos contenidos? y ¿por qué ciertos contenidos se determinan como lo oficial, lo que debe ser aprendido?

Es en esta encrucijada donde se encuentran los discursos educativos con la cuestión del poder y nos habla de inclusiones y exclusiones de todo tipo, es donde hablar de género cobra mucha importancia.

Una primera aclaración con respecto al vínculo educación y género, es que en este trabajo retomaremos esta noción –a partir de la genealogía que ya en los apartados anteriores se hizo de ésta– para dar cuenta de la construcción del género en los discursos educativos, tratando de explicar la aparente invisibilidad de las mujeres en la historia, pero desde una perspectiva de género es decir desde una mirada que hable de ambos géneros. Como ya he mencionado este concepto es polisémico por lo tanto también lo abordaremos para, siguiendo a Martha Lamas, comprender las construcciones, creencias, atribuciones, los sistemas de representaciones que se construyen en torno a la diferencia.¹⁷ Somos diferentes es algo que no se niega. Pero, ¿por qué esa diferencia deviene en una relación de dominación, opresión y desigualdad, a través de diversos discursos como el educativo? Sin duda esta cuestión ha sido una de las razones para desarrollar esta investigación. Entonces tratando de hacer una síntesis a partir de lo que he dicho y retomando este último argumento de que el género es una

¹⁶ Edward Said. *Op. Cit.* p. 23.

¹⁷ Si bien esta definición no se extrajo directamente de algún texto, es producto de las discusiones realizadas en el Seminario Género y política impartido por la Dra. Martha Lamas en el PUEG, en el 2011.

construcción y todo lo construido remite a un proceso educativo y situando particularmente desde mi disciplina me pregunto ¿Cómo administra la pedagogía ciertos conocimientos para conformar discursos educativos que mediante estas representaciones y simbolizaciones sigan generando estas relaciones desiguales? ¿qué pedagogía estamos generando a partir de estos discursos: una pedagogía del reconocimiento y de la igualdad o de la exclusión y la invisibilización?

Sin embargo, hablar de discursos educativos nos remite a un campo de estudio muy amplio. Es hablar de los sistemas y las políticas educativas que hegemonizan cierta visión educativa mediante las instituciones escolares, las prácticas, los contenidos, el currículo que la constituyen. Sin desconocer que los procesos educativos van más allá de lo escolar; sin embargo, creo que lo que se aprende en la escuela, particularmente la palabra de los maestros y lo que se dice en los libros de texto –los significados y los “deber ser” que en éstos se encuentran–, lo escrito frente a lo oral, tienen aún una autoridad simbólica que difícilmente se pone en duda. Por ello, considero que analizar esta relación poder-conocimiento nos invita a “descotidianizar” nuestras prácticas educativas y las formas discursivas que las guían y a preguntarnos desde la particularidad de nuestras investigaciones y desde un análisis crítico ¿qué significaciones, representaciones de ser mujer y hombre se condensan en los discursos educativos?, ¿qué modelos culturales se condensan en estas construcciones?, la educación ¿desde dónde mira y habla respecto a estas cuestiones en sus diversas configuraciones discursivas? Para el caso de este trabajo, ¿qué nos dicen los libros de texto con respecto a los lugares de construcción de hombres y mujeres?

Este cuestionamiento podría resultar una ociosidad desde el punto de vista de las autoridades educativas quienes nos podrían cuestionar. ¿Discriminación de las mujeres en la educación? Claro que no, ahora ya es obligatorio incorporar la perspectiva de género en los planes y programas de estudio y el acceso de hombres y mujeres a los sistemas educativos se está equilibrando. Sin duda esto es verdad, la perspectiva de género ya se está incorporando en muchos de los discursos educativos oficiales pero aún se siguen reforzando, de otras maneras,

discursos de dominación y relaciones desiguales entre hombres y mujeres dentro y fuera de la escuela. Quizá esto se deba al hecho de que la perspectiva de género muchas de las veces se incorpora como una cuestión de “apéndice” es decir de agregado, como una unidad aparte en la oficialidad de los discursos, lo que según yo vuelve a esencializar y a quitarle el carácter relacional a este tipo de problemáticas. Por ello considero fundamental desmenuzar nuestras prácticas educativas y poner atención en las formas más sutiles, menos visibles y más simbólicas, pero a la vez más cotidianas, que permean los contextos educativos. Por ello, mi propuesta es descotidianizar los libros de texto escolares, los cuales han fungido como un elemento estructurador de la práctica educativa, mirarlos como lugares que condensan recortes culturales que nos hablan de una lectura particular del mundo, regresar a ellos con una mirada de extrañamiento y me pregunto ¿qué estamos aprendiendo de ellos? ¿qué nos están diciendo estos libros a través de sus imágenes y de sus letras con respecto al género y a los lugares en los que nos inscribimos a partir de éste? El dar cuenta del libro de texto como una configuración que intenta hegemonizar cierto discurso a partir de nuestro análisis de género y educación ubica tres ejes de análisis: Cómo están contruidos estos materiales, qué portan, en qué situaciones y espacios están inscritos. Este análisis puede ubicarse en dos niveles; por un lado, en la construcción de la imagen, como tal, es decir desde una mirada denotativa que analiza su diseño, el cruce de colores, planos, perspectivas, etc., y como éstas pueden generar una interpretación determinada, lo que nos ubica en un segundo plano que da cuenta de la significación que portan; sin duda retomar elementos de la semiótica y el análisis del discurso es fundamental para este propósito.

Una lectura desde esta investigación es que las imágenes no son simplemente adorno, son narrativas, son construcciones culturales que nos están contando el mundo silenciosamente, desde un lugar en particular, nos están armando una historia y una forma de reflejarme en esa historia, reflejo mediado por mi práctica cotidiana y mi vínculo con los otros. En este sentido una mirada pedagógica hacia el género nos permite cuestionarnos ¿cómo este espejo hace presente a las mujeres con las imágenes que está reflejando?, ¿qué imágenes miro en ese

espejo? y ¿qué representaciones de mujeres encontramos en los discursos de los libros de texto?

Una primera hipótesis es que los libros de texto, muestran, –guiados por una pedagogía del corsé, es decir que oprimir y modelos y hasta cierto punto esencializar– imágenes estereotipadas llenas de prejuicios y encierros. Un segundo eje de análisis es la cuestión de la narrativa escrita, ¿qué semiótica fluye en este escrito que oculta, visibiliza, excluye e incluye determinados relatos? Este eje se vincula mucho con un tercero que tiene que ver con el problema de la verdad y el discurso narrativo oficial presentado en los libros de texto particularmente el de la historia, objeto de esta investigación. Ahondando más al respecto, cuando cuestiono porque no aparecen figuras femeninas en los libros escolares de historia o me enfrento con las representaciones que ahí se muestran es muy común escuchar que la razón es “porque así fueron las cosas”, es decir que las mujeres no aparecen pues debido a las condiciones de opresión en las que ellas vivían no tuvieron una participación activa en la historia. Esto es en parte cierto, Galeano nos ayuda a pensar esto a través de su escrito *Si él hubiera nacido mujer*:

De los 16 hermanos de Benjamin Franklin, Jane es la que más se le parece en cuanto a talento y fuerza de voluntad.

Pero a la edad que Benjamín se marchó de casa para abrirse camino, Jane se casó con un talabartero pobre, que la aceptó sin dote, y diez meses más tarde dio a luz su primer hijo. Desde entonces, durante un cuarto de siglo, Jane tuvo un hijo cada dos años. Algunos niños murieron, y cada muerte le abría un fajo en el pecho. Los que vivieron exigieron comida, abrigo, instrucción y consuelo. Jane pasó noches en vela acunando a los que lloraban, lavó montañas de ropa, bañó montoneras de niños, corrió del mercado a la cocina, fregó torres de platos, enseñó abecedarios y oficios, trabajó codo a codo con su marido en el taller, y atendió a los huéspedes cuyo alquiler ayudaba a llenar la olla. Jane fue esposa devota y viuda ejemplar, y cuando ya estuvieron crecidos sus hijos se hizo cargo de sus propios padres achacosos y de sus hijas solteras y de sus nietos sin amparo.

Jane jamás conoció el placer de dejarse flotar en el lago, llevada a la deriva por un hilo cometa, como suele hacer Benjamín a pesar de sus años. Jane nunca tuvo tiempo de pensar, ni se permitió dudar, Benjamín sigue siendo un amante fervoroso, pero Jane ignora que el sexo puede producir más que hijos.

Benjamín fundador de una nación de inventores, es un gran hombre de todos los tiempos, Jane es una mujer de su tiempo, igual a casi todas las mujeres de todos los tiempos, que ha cumplido su deber en esta tierra y ha expiado su parte de culpa en la

maldición bíblica. Ella ha hecho lo posible por no volverse loca y ha buscado un poco de silencio.
Su caso carecerá de interés para los historiadores.¹⁸

Si bien es cierto que entre pañales, ropa que lavar, cuidar hijos, esposo y abuelos se les va la vida a muchas mujeres (lo cual también depende de la clase social, es por eso que decimos que el género se debe analizar en su relación con otras categorías como la de clase, raza, etc.); por otro lado también es cierto que hay una cierto trabajo pedagógico que desde un discurso androcéntrico invisibiliza, niega, oculta a las mujeres así como las aportaciones en los procesos históricos de los cuales formaron parte retomando el fragmento de Galeano “sus casos carecerán de interés para los historiadores”. Esto nos enfrenta a dar cuenta de la pedagogía del discurso histórico y preguntarnos: ¿qué es lo importante que se muestra en la historia oficial?, ¿quién habla en nombre de esa oficialidad?, ¿este discurso es en verdad un discurso incluyente, no sólo respecto al género sino también a cuestiones vinculadas con raza, etnias, edad, etc.? En este sentido nos cuestionamos también ¿qué arquetipos y valores moldean nuestra historia oficial y “olvidan mencionar” a ciertos sectores de la sociedad? Considero que el dar cuenta de estas preguntas desde una crítica a las características androcéntricas de la ciencia nos sitúa en otra posible forma de exclusión -mediante una violencia más sutil o simbólica- de las mujeres del discurso histórico.

Si el mundo está embarazado de otros mundos ¿Por qué los libros de texto que son el pan diario en nuestras escuelas no los muestran? ¿por qué seguir presentando una historia inmóvil, univoca, cerrada y excluyente? ¿cuáles son las implicaciones sociales de presentarla de esta manera?

Como vemos la articulación que cada quien hace respecto al vínculo género y educación, tiene mucho que ver con su posicionamiento frente a su disciplina y con su objeto de estudio. Hablar de un campo educación-género tiene mucho que ver con las preguntas que cada quien se plantea, sin embargo la inherente relación de uno y otro es algo que no se puede dejar en duda.

¹⁸ Eduardo, Galeano. *Memoria de fuego. Las caras y las máscaras*. México, Siglo XXI, 2010, p. 54.

2. EL DISCURSO EDUCATIVO Y SUS CONFIGURACIONES DISCURSIVAS: EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR.

Siguiendo en la línea respecto a que el género se crea, reproduce y transforma en diversos espacios sociales, ya sea en la práctica, en los símbolos culturales o en los conceptos normativos, es decir la *doxa*, como Bordieu lo señala, es necesario hacer una delimitación del espacio en el que mi objeto de investigación se sitúa. Así, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de esta construcción de género, particularmente en los espacios institucionales como lo es la escuela, haciendo énfasis en una de sus configuraciones discursivas más significativas desde nuestra percepción, como lo son los libros de texto escolares.

Para ello este segundo capítulo se ha estructurado de la siguiente manera: como un primer momento es necesario abordar la cuestión de la legitimación de la escritura, pues considero que si bien el libro de texto se ha convertido en una autoridad en los procesos educativos escolares por su propia historicidad, la importancia que desde la fundación de nuestro país como tal se le ha dado al discurso escrito frente a la oralidad, puede acercarnos mucho a entender su importancia. Posteriormente, ubicaremos como se ha jugado el binomio libro/escuela, particularmente desde la oficialidad de un relato particular como lo es el contenido en el libro escolar. En este apartado intentaré abordar algunas conceptualizaciones del libro de texto escolar y su importancia en la educación; finalmente como un tercer momento me interesa situar la historia de los libros de texto gratuitos, particularmente los de secundaria y ubicar algunas particularidades de estos, los cuales constituyen mi referente empírico.

2.1 La legitimación de la escritura. La historia del libro en México

Una característica que considero parte esencial del ser humano es la transmisión y la comunicación. Hacerse consciente de su mortalidad lo obliga a buscar maneras de legarse, de desdoblarse, de dejar una huella de su paso por el mundo; por ello el transmitir un relato es un acto de construcción de lo social, es decir la oralidad está totalmente ligada con la forma en que miramos al mundo y

de manera recíproca, el cómo lo estructura, es un cúmulo de significaciones, que da cuenta de una subjetividad, de una experiencia particular. La oralidad se caracteriza al igual que la escritura por una complejidad gramatical, por su espontaneidad e inmediatez, se construye conforme se va hablando y es de alguna manera inestable; es en esta última característica en la que me gustaría detenerme un poco, decimos que es inestable porque su registro queda en la memoria del oyente y su trascendencia es de alguna manera restringida debido a la imposibilidad de poder conservar en la memoria registros amplios de información. He ahí, creo, uno de los porqués de la escritura. Dejar registros escritos de un acontecimiento histórico particular o incluso hacer registros por escrito con la finalidad de una administración propia de la economía, de las relaciones públicas constituyó uno de los primeros usos de la escritura. Sin embargo, es importante señalar que lo oral y lo escrito son dos experiencias particulares que no se pueden reducir una a la otra, esto lo señalo básicamente porque en ocasiones se piensa que lo oral puede ser atrapado por lo escrito, como si la oralidad fuese sólo un cúmulo de palabras que el lápiz plasma de manera directa y automática, sostenemos que no es así, sobre todo si partimos de la idea de que la oralidad es entrar en un mundo diverso, lo que me dice el otro es una trama compleja de significaciones, un otro que se me presenta como un texto que debe ser interpretado “un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las convencionales grafías de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.”¹⁹ En ese dar cuenta de la oralidad mediante la escritura median las experiencias propias y del otro y algunas pesan más que otras. La palabra del otro es siempre del otro, como De Certeau²⁰ nos dice, es decir querer dar cuenta de la experiencia del otro a partir de la recuperación de la oralidad implica un acto de violencia en tanto que nunca la podemos recuperar tal cual, la palabra que sale de la boca y la que entra por nuestros oídos ya no es la misma, esta es mediada por nuestra propia palabra, al escribirla la rehacemos a partir de nuestro lugar de producción, la interpretación en

¹⁹ Clifford, Geertz. *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa, 1987, p. 24.

²⁰ Michel de Certeau, *Loc. cit.* p. 112

este nivel se construye como una ficción entendida como *fictio* es decir algo hecho formado, compuesto, y no como falsedad, pues la propia noción de verdad se resignifica. Aquí es importante señalar que el acto de escritura es un juego peligro pues es un espacio de autoridad y de poder que en ocasiones puede borrar al otro. Así el escrito como saber, escrito como arma, escrito como instrumento de seducción, nos enfrenta a hablar de la escritura como un ejercicio de poder desde el cual se puede dar cuenta de la historia del libro, como Weinberg lo señala:

Maldita aparición del libro en América, va junto en un síndrome difícil de comprender, con la cruz, la espada y los mosquetes. El poder simbólico de la memoria escrita con el poder militar y religioso.²¹

Preguntas como ¿quién escribe?, ¿quién decide lo que se escribe, lo que se debe de conservar? Nos ayudarán a dar cuenta de la problemática que esta investigación intenta situar. Es importante recordar que la escritura fue en muchas culturas y periodos, de elite, leer y escribir era un lujo y una bendición,²² lo que se escribió permitió hacer visible a ciertos grupos, ir construyendo un discurso dominante y hegemónico que dejó de lado muchas voces, la escritura como un proceso pedagógico, que se juega entre el olvido y la permanencia. Así el discurso escrito ensalza una sola voz, la del vencedor, de aquel que en una posición particular puede ejercer el poder de escribir, imprimir su versión de los hechos, intentando señalarla como la “versión”.

En este sentido es que el libro ha sido como lo señalamos anteriormente un arma, que fija y conserva un cierto pensamiento,

[...] ya sea en las tabillas de arcilla mesopotámicas, los códices de los aztecas o mayas, los rollos de seda chinos, en los bronceos romanos, en los pergaminos europeos, en las piedras nórdicas y persas, en las maderas de Rapa nui, en los bambúes del sudeste asiático.²³

²¹ Gregorio, Weinberg. *El libro en la cultura latinoamericana*. México, Juan Pablo editor, 2010, p. 64.

²² Luis Camnitzer. “La alfabetización”. *Fin (es) del arte*. (Paper). [En línea]: < www.artetempo.blogspot.com/2011/06/luis-camnitzer.html>. (s/f). [Consulta: 5 de octubre 2011]

²³ Edgardo, Civalero. “Las voces sin voz, oralidad y centros de conservación de la memoria”. *e-prints in library & information science*. [En línea]: < <http://eprints.rclis.org/5892/>>. 2004. [Consulta: 20 de marzo 2012]

En el caso del contexto mexicano, dar cuenta de la historia de la escritura nos llevaría por sí misma una tesis, por lo que es necesario hacer recortes históricos que nos permitan aproximarnos a la importancia de ésta y cómo juega en el contexto de nuestra investigación. Un eje para ello es el dar cuenta para qué servían estos libros como recurso pedagógico, que era lo que pretendían. Así tenemos que en los grupos precolombinos, los escritores de los códices eran los sabedores de cosas. Estos escritos servían para enseñar a los jóvenes las concepciones religiosas, el sentido de la vida, la historia, los diversos saberes ligados a la astronomía, las matemáticas, etc. Es decir los libros eran y siguen siendo productos culturales²⁴ que dan cuenta del saber religioso, científico, filosófico, etc. Es importante esta idea de producto cultural, porque ello da cuenta de las relaciones de poder en las que éste se inscribe, el libro como formador de identidad, construye su historia sobre los restos de la historia de otros, como fue el caso del libro del descubridor, del conquistador. Era necesario quemar una memoria, para literal y metafóricamente construir un nuevo relato. Estos últimos señalando la mentalidad de los “descubridores” en la que los grandes relatos heroicos y las conquistas eran el centro de esta nueva forma de comunicarse con el otro. Considero esta idea un punto importante de señalar, pues puede ser que sea una herencia de como se ha construido la historiografía de los libros que son mi objeto de análisis.

La religión, la imposición con violencia y la norma han sido elementos que han jugado un papel importante en la producción escrita; así señala De la Torre Villar:

Los libros normativos, del Estado, que regulaban la conducta humana formarán parte de la literatura que de alguna manera impregnará los discursos educativos posteriores.²⁵

Otro punto importante al respecto del libro y su historicidad, es el de la democratización al acceso a la palabra escrita (su lectura más no la huella en lo escrito). Así el siglo XV representará un momento en el que el libro va a adquirir,

²⁴Michael Apple. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós, 1989, p. 97.

²⁵Ernesto de la Torre. *Breve historia del libro en México*. México, UNAM.

sus máximas posibilidades de difusión y de multiplicación indefinida mediante la imprenta. Esta posibilidad de ampliar y llevar a más personas la literatura, trajo consigo un problema importante para abordar desde nuestra investigación, la dificultad de unificar un discurso en los textos escritos. Esta dificultad surgió de las múltiples expresiones teológicas de las congregaciones religiosas más importantes; como resolución a ello el enseñar una doctrina a partir de un texto único fue un hecho que marca periodos históricos posteriores,

Este es uno de los casos más sobresalientes que presenta la historia de la cultura mexicana, el de transmitir verdades religiosas comprendidas y rectamente explicadas a través de un libro elaborado por especialistas.²⁶

Como hasta ahora lo hemos visto, los libros responden a momentos históricos particulares; la influencia de España en los manuales de enseñanza, durante tres siglos, a raíz de los procesos de colonización y “conquista” y la también marcada influencia de Francia e Inglaterra en los siglos XVIII Y XIX comenzaron a marcar un tipo de libros de enseñanza en los que la patria, la nación que emergía y la construcción de una propia historia serán ejes centrales. Se comenzaron a preparar diversas series de libros de texto, manuales implementados por maristas, los cuales fueron sustituidos por los libros de texto gratuito y algunos libros de procedencia anglosajona, de los que dependía la instrucción elemental y media en algunos colegios.

2.2 La oficialidad del relato. El libro de texto escolar: aproximación conceptual e importancia en el proceso histórico

Como lo hemos visto los textos se han caracterizado a lo largo de la historia y en el propio contexto mexicano, por establecer una cierta discursividad seleccionada y legítima. La escuela como reproductora del tipo de relaciones que se generan en la sociedad, –pero también transformadora– confirma discursividades que legitimarán historias, conocimientos, formas de ver el mundo. Por ello es necesario destacar que hablar de un libro de texto no es sólo hablar de un recurso didáctico de facto, sino que es dar cuenta de una superficie en la que confluyen discursos

²⁶ *Ibidem*, p. 50.

particulares, considera y se pueden leer en las diversas relaciones de poder (económicas, sociales, culturales, etc.), para utilizar las palabras de Foucault, conocimiento y poder, confluyen en él. Para poder profundizar en estas relaciones y discursos es necesario hacer una distinción del libro de texto escolar en relación con otro tipo de libros, con el objetivo de ubicar su especificidad e historicidad, para ello considero necesario iniciar con una serie de conceptualizaciones que den cuenta de él en un plano formal, pero también en un plano simbólico que nos permita entender porque consideramos un elemento fundamental en nuestra investigación.

El libro de texto constituye un material didáctico que media la relación en el aula entre los maestros y los alumnos. Una de las características fundamentales es que las temáticas que en ellos se plantean tiene o deberían tener una estrecha relación con los programas y planes de estudio de la materia. Es por ello que constituyen un producto que da cuenta del sistema educativo en un aspecto más amplio, la organización del conocimiento, en lo cual ahondaremos más tarde.

En un sentido formal retomamos la idea de Fernández Rojas:

Un libro de texto es todo libro planeado sistemáticamente para el aprendizaje de los contenidos de una determinada materia, a un cierto nivel y según la legislación y cultura vigentes.²⁷

Es decir es un producto histórico y cultural. Así mismo Carbone recupera la idea de los libros de texto como:

[...]claros, preciso, metódicos, distribuidos con profusión y que conviertan en universalmente familiares todas las verdades.²⁸

Otra característica de los libros de texto es su gradualidad, es decir se organiza el conocimiento de acuerdo al nivel educativo al cual representan, es decir son una fuente de conocimiento y de aprendizaje para receptores con características

²⁷ Hilda, Fernández Rojas. *Manual para la elaboración de libros de texto escolar*. México, UAEM, 2001, p. 45.

²⁸ Graciela Carbone. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. México, FCE, 1998, p. 15.

reconocidas y delimitadas. Esta enseñanza sistemática que ahora tienen los libros de texto escolares, tiene sus antecedentes en los libros con modelo catequístico y aquellos con modelo enciclopédico. Los primeros con una redacción ortodoxa en la que hay una pregunta con una única respuesta, es decir buscando la perpetuación de una única verdad. Los segundos, es decir, los de modelo enciclopédico los cuales presentan una compilación, es decir una unificación de saberes que deben de ser apropiados; podemos ver en ambos la idea de que portan lo que todos deberían de saber. Retomando estas características podríamos decir que los libros de texto se conciben como materiales impresos que organizan secuencialmente el contenido, condensan información y la presentan gradualmente, tanto en palabras como en imágenes; presentan actividades y ejercicios a fin de trascender el puro nivel informativo, evalúan permanentemente el logro de los objetivos y en algunos casos, se enfrenta a los estudiantes con preguntas y problemas que los obligan a ir más allá del texto. Para ello y siguiendo en esta lógica formal el libro de texto tiene algunas características:

- Ser completos: es decir que confluyan en ellos teoría y práctica
- Ser concisos: tener claridad respecto a quienes están dirigidos, es decir, que la organización del discurso que en ellos se propone sea adecuada al lector.
- Ser claro y directo.
- Ser confiable como referencia mediante el uso adecuado de un aparato crítico
- Ser explicativo: no dar por obvia la información dada.
- Ser permisivo, es decir permitir a los alumnos ir más allá de una actitud pasiva respecto al conocimiento.
- Ser atractivo, el diseño del texto será uno de los elementos que generen una relación más cordial con los alumnos.

Hasta aquí nos aproximamos a definir el libro de texto en su más simple definición, es decir como un material, una herramienta pedagógica que permite o facilita el proceso de enseñanza aprendizaje, un depositario de un contenido disciplinario. Sin embargo, me parece que Robledo nos aporta un elemento importante al señalar las diversas funciones del texto escolar: informativa (selección y combinación de datos), *organizativa* (estructuración y ordenamiento de elementos, procesos y actividades), *motivadora* (del aprendizaje y de su relevancia para el alumno, comunicativa (a través de la mezcla de lenguajes textuales y gráficos comprensibles) *científica* (basada en la concepción, objetividad y actualización de una asignatura y en la adaptación al alumno), *pedagógica* (en cuanto encarna un modelo de saber y aprender y por los conocimientos, actitudes y habilidades que busca desarrollar) *ideológica* (puesto que transmite y fomenta valores quiéralo o no) *orientadora* (en la relación del texto con otros recursos educativos y en la vinculación de lo aprendido con el mundo circundante) *integradora* (de información, de experiencia) y docente, porque lleva implícito un concepto del papel del maestro en el texto y en su utilización.²⁹

El libro de texto al ser una configuración discursiva de un dispositivo particular, al darle relevancia a una u otra de las funciones señaladas tiene mucho que ver con la idea que se tiene de enseñanza y aprendizaje. Pueden dar cuenta de un dispositivo de educación tradicional en el que solamente se busque la explicación y memorización de los contenidos, de un dispositivo vinculado más a una propuesta más activa donde se busque la comprensión y construcción del saber o vinculado a un dispositivo donde lo pedagógico se articula a lo social, y se busca el alumno pueda comprender las situaciones y problemáticas presentadas en los contenidos de los libros y ubique al saber cómo una construcción cultural vinculada a la realidad. Es así como señalamos que destacar esta función ideológica y enfatizar su estatuto como vector ideológico y cultural, es uno de los ejes principales de esta investigación y señalando así que los libros de texto son considerados potentes instrumentos de socialización, portadores de ideologías que son difundidas mediante estrategias diversas que persiguen una mayor

²⁹ Citado en Idem

cohesión social. Esta potencialidad como portador de ideologías y valores, dada desde un primer momento por su calidad de “escrito” (frente a lo oral como ya vimos) va acompañada también de esa posición privilegiada que le da el estar en un espacio institucional tan importante como lo es la escuela. Así, considerando los libros de texto escolares: un elemento estructurador de la práctica educativa, lugares que condensan un recorte cultural que nos permite leer y relacionarnos con el mundo, les preguntamos, ¿qué estamos aprendiendo de ellos? Es necesario señalar aquí que los libros de texto como ya lo habíamos mencionado son una materialidad de cómo se considera la enseñanza y el aprendizaje en el aula y es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura que debe transmitirse. Es decir, analizar la dimensión ideológica de los libros de texto tienen como base dos aspectos importantes: uno que el conocimiento no es un reflejo de la realidad sino una construcción socio histórica de alguna persona o colectividad y dos; que esta ideología no remite a “falsa conciencia” sino a un posicionamiento político social cultural particular de quien participa en el proceso de configuración de éstos con una tradición selectiva es decir aquella tradición

[...]que tiene una versión tradicionalmente selectiva de un pasado configurativo y un presente preconfigurado, que resulta poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social. Es selectiva porque a partir de un área total posible del pasado y el presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados, y otros significados y prácticas son rechazados y excluidos. Lo que debe decirse entonces acerca de la tradición es que, antes de ser una mera supervivencia del pasado constituye un aspecto de la organización social y cultural del interés de la dominación de una clase específica. Es una versión particular que pretende conectarse con el presente”.³⁰

Lo que en términos de Bordieu refiere al capital cultural que la escuela considera que los alumnos deben portar. ¿Cuáles son las construcciones simbólicas respecto al género que están inmersas en este capital cultural que se condensa en los libros de texto?

Finalmente, consideramos a los libros de texto como documentos privilegiados para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo, es decir, el libro de texto

³⁰ Raymond, Williams. *Literatura y marxismo*. Barcelona, Península, 1997, p. 154.

como un producto histórico que se configura en medio de condiciones socio culturales particulares; no son construcciones anónimas sino que responden a exigencias de grupos de poder concretos, en momentos específicos. Por ello la importancia del siguiente apartado, la historicidad de los libros de texto gratuitos en México, como cierre al intento de una aproximación general a nuestra referente empírico.

2.3 La historicidad del referente empírico. Los libros de texto gratuito en México

Como lo señalamos en el apartado anterior los libros de texto que se utilizan en el sistema de educación pública de nuestro país, son productos socio culturales, es decir, surgieron en determinados contextos políticos e ideológicos que van a dar cuenta de ellos, los van a significar y determinarán de alguna manera sus limitaciones y alcances, los cuales han sido cuestionados en diversos momentos históricos. Para dar cuenta de su especificidad histórica, retomaremos los diversos momentos que marca el Observatorio Ciudadano de la educación: la generación de la política sobre libros de texto gratuitos, un periodo de reforma en los 70, caracterizados por la búsqueda de bienestar y unidad nacional, las modificaciones que sufrieron a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en 1992 y la incorporación de los libros gratuitos para secundaria. Como podemos ubicar la configuración histórica de los libros de texto gratuitos es remitirnos a la historia de sistema educativo mexicano y más aún a la historia del país.

Desde su creación, los libros de texto pretendían varios fines: responder a la demanda creciente de educación de la población, generar a partir de la gratuidad un mayor acceso e igualdad y utilizarlos como un medio para transmitir valores, normas, etc., es decir un proyecto de sociedad. En el periodo de creación de los libros de texto gratuitos se ubican dos figuras importantes el presidente Adolfo López Mateos y el secretario de educación pública Jaime Torres Bodet. El proyecto educativo de los décadas 40 y 50 buscó la unidad nacional, confirmó la actividad protagónica del estado como educador en la conformación de un sistema escolar mexicano, gratuito, laico y obligatorio. La creación de la CONALITEG en

1959 respondió a este proyecto, con la visión de que el libro gratuito aparte de cubrir un derecho social era también un vehículo para la equidad. Las primeras críticas a estos materiales eran entorno a la restricción de la intervención del Estado en la educación privada, es decir las escuelas públicas estarían más sometidas a las disposiciones oficiales, mientras que las privadas tendrían un mayor margen de libertad. De la misma forma se criticó que un organismo público otorgó igualmente libros de texto gratuitos a escuelas privadas.

Como podemos ver, a partir de las críticas hacia los libros de texto, lo que se estaba poniendo en tela de juicio era la injerencia del Estado en la educación y el creciente control que empezaba a ejercer en ella, la mayor crítica en torno a este punto fue que si bien, se reconocía el trabajo de igualdad que se pretendía potenciar con los libros gratuitos y la creación de la CONALITEG, sin embargo el monopolio que este, el Estado, podría generar ideológicamente. Se cuestionó la responsabilidad del estado de asegurar los recursos necesarios –también los pedagógicos– para que todos accedan a la educación, legítima que éste imponga una versión única de los contenidos educativos.

En la década de los 60 y principios de los 70, el movimiento del 68, constituye un parteaguas para el proyecto educativo y por tanto sus discursos pedagógicos, como lo es el libro de texto. Por un lado en los primeros años de los 60 se empieza a consolidar una identidad nacional mestiza, excluyendo a muchos grupos sociales que no se identificaban con ésta. Un recurso semiótico que permite entender o dará cuenta de la consolidación de esta imagen, es la “alegórica” metáfora, de la patria mestiza, en las portadas de los libros de texto gratuito desde 1962 hasta 1972. Me detengo un poco en este punto porque me parece que esta imagen titulada “La patria” obra del pintor Jorge González Camarena, nos permite un análisis significativo para nuestra investigación, que en el capítulo siguiente desarrollaré con mayor profundidad pero que ahora dejo enunciado con la siguiente interrogante ¿Qué implica incluir a las mujeres en los libros de texto, pero, sólo como alegorías? Más adelante profundizaremos en este punto. Una característica importante de los libros de este periodo fue como a

través de los libros principalmente de civismo, se enfatizó la figura de la familia y el éxito como un esfuerzo personal, ocultando las condiciones socioeconómicas donde este éxito se genera:

[...] se aprovechó la imagen de la patria para mostrar una aparente sociedad igualitaria donde todos los miembros tenían un lugar siempre y cuando cumplieran con su deber personal. A las virtudes de ahorro y de trabajo, así como el pago de impuestos, se les relacionaba con el ascenso social y el servicio a la nación. El respeto a la ley y al gobierno eran la forma privilegiada de asumir la causa de los próceres de la historia, la subversión era atentar contra la práctica.³¹

En los 70, concretamente después del movimiento del 68 condicionaron las decisiones de las futuras proyecciones sobre los proyectos educativos. Luis Echeverría creó directrices reformistas que aparte de expedir leyes, consideró la creación de nuevas instituciones, la expansión del sistema escolar y la reformulación de sus planes y programas de estudio, así como los libros de texto. Muchos autores señalan este movimiento estudiantil como un parteaguas para las críticas posteriores que se harán a este recurso didáctico, al contenido, es decir enfatizando el carácter ideológico, se cuestionó el que los contenidos hasta ahora plasmados impidieran una conciencia crítica histórica y el desarrollo de una actitud crítica ante el mundo. Así ante estas críticas se buscó enfatizar en los libros, el valor de la actitud crítica y participativa, la idea del conocimiento científico como método de razonamiento, la noción de sociedad y de historia donde se pretendía dar cuenta de las fuerzas sociales como generadoras de realidad y ahondar menos en la realidad como una secuencia y acumulación de actos heroicos.

La tercera etapa remite a finales de los 80 y principio de la década de los 90, enmarcada en un proyecto neoliberal, trazó el camino para un proyecto educativo mediante el Programa para la Modernización Educativa y el Acuerdo para la modernización de la Educación Básica. En este punto se suscita un algo muy importante respecto a los libros de texto, si bien estos acuerdos le brindan un carácter de “obra modelo a nivel nacional”, particularmente los de historia son fuertemente criticados por las modificaciones que se les hacen. En busca de un lenguaje más democrático se invita a concursar para las modificaciones de estos

³¹ Laura Lima. *Los libros de historia y su enseñanza en México*. México, Proyecto Clío, 2010, p.36.

libros, se convoca a historiadores de varias instituciones de educación superior y de investigación, se arman las modificaciones y son presentados en 1992, con una fuerte crítica respecto a cómo se estaban interpretando algunos hechos históricos y la inclusión y exclusión de algunas partes de la historia mexicana por lo que se cancelan estas “pruebas operatorias”. Para el 94 se hacen de nuevo las modificaciones teniendo como base una historia fuera de compromisos ideológicos (supuestamente) más neutral, conciliadora abocada a legitimar el orden socio político establecido. Finalmente cabe destacar la última etapa de esta genealogía enfocándonos en el año de 1997, cuando se pone en marcha el Programa de Distribución de los libros de texto de secundaria, si bien, estos libros no son producidos por la SEP, ésta, mediante la CONALITEG los somete a concurso y los adquiere de editoriales privadas a más bajo costo que en el mercado y los distribuye gratuitamente, se seleccionan libros de una lista autorizada.

Después de esta breve retrospectiva, me pregunto ¿cuál es el panorama de los libros de texto en este momento, y su importancia para ser objetos de investigación?

Los libros de texto tanto de primaria como de secundaria se siguen considerando un elemento de apoyo en ocasiones central de la práctica del docente en el aula, tan importante que fuera del enfoque desde el cual se estructure una propuesta educativa, este es considerado un eje de estructuración de una clase, al respecto; es importante ubicar una de las críticas de algunos de los actores vinculados directamente con el proceso de elaboración y de revisión de éstos. En el caso de los libros de texto de secundaria, hay un elemento que me parece particular de estos, a diferencia de los de primaria y que puede ser importante señalarlo para el trabajo de análisis que se va delineando en esta investigación, me refiero a la cuestión política y económica que implica el estar sometidos a un proceso de selección, al respecto son múltiples los actores involucrados en este proceso: las instituciones que convocan y financian, las editoriales, los revisores, etc. y de en este pasar de mano en mano de los libros de texto la corrupción y la burocratización de las elaboraciones y revisiones son constantes.

Como podemos ver, la cuestión de la transmisión de un saber científico convirtiéndolo en un saber que puede ser enseñado, es decir, escolar, lo que Chevallard llama la transposición didáctica, ha sufrido fuertes críticas y cada vez se ve con más cuestionamientos la determinación unívoca de los contenidos educativos, si bien por un lado es considerado un elemento democratizador, también se considera que homogeniza a los alumnos, impone una educación y limita la creatividad y crítica del profesor

Con este panorama hemos podido ver que los contenidos de los libros de texto han cambiado, no son contenidos estáticos, por más que así lo parezca, se critican y reformulan según el contexto histórico y las luchas de poder en que se inscriben.

Así mismo es importante señalar que al menos en las críticas que se han hecho a estos materiales han dejado fuera a las mujeres, lo cual le otorga un peso mayor a esta investigación.

Si bien hasta aquí se presenta el panorama de la ubicación conceptual e histórica que nos permite dar cuenta de la relevancia del texto escrito, y particularmente los escolares gratuitos, a continuación ahondaremos en cómo se han realizado los análisis de estos libros de texto gratuitos, para así ir definiendo y poniendo en la mesa las categorías analíticas propias de este trabajo de investigación.

3. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS Y CRITERIOS DE ANÁLISIS

En los capítulos anteriores hemos explicado la vinculación entre género y educación, puntualizando conceptos base para este trabajo, así como he particularizado en el elemento que nos interesa analizar del discurso educativo como lo es libro de texto, ahondando en su historicidad y la manera en cómo ha oficializado un relato histórico en sus páginas en el capítulo 2. Es en este tercer capítulo donde señalaremos la metodología y los criterios de análisis de nuestros libros.

En este sentido me gustaría señalar que la propuesta que hacemos de analizar los materiales desde una perspectiva de género no es nueva en nuestro país, así, encontramos que el colectivo feminista llamado Movimiento Nacional de Mujeres (MNM) con base en la generación de cambios en la educación y las costumbres que resultaran discriminatorias para las mujeres, elaboró una propuesta práctica en dicho aspecto: eliminar de los libros de texto, juicios sexistas y establecer que los profesores fomentaran el respeto, la idea de igualdad entre los sexos, además de incluir en los libros de historia un capítulo acerca de las luchas feministas y la integración de la mujer a la vida civil y política. Esta propuesta se vio reflejada en 1974:

El grupo se dedicó durante seis meses a la revisión de todos los libros de primaria desde primero hasta sexto. Se publicaron artículos de lo que analizamos e hicimos tanto ruido que hubieron unos cambios. Incluso tuvimos una reunión con los que redactaban los libros y les expusimos nuestras inquietudes. Algunas ilustraciones, que eran francamente sexistas, se moderaron.³²

Como podemos ver desde 1974 data la lucha por eliminar los contenidos sexistas en educación.

Por otro lado me interesa señalar la experiencia de análisis de los libros de texto que tres décadas más tarde realizaron el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), instancias que, a partir de esta experiencia, coordinaron manuales para profesores para trabajar cuestiones vinculadas al género. Si bien estas dos experiencias son básicas para el trabajo que yo pretendo realizar, es necesario también señalar que

³²Cynthia Pech, *Cartografías de feminismo en México 1970-2000*, México, UACM, 2008, p.123.

permite hablar de la pertinencia de continuar con este tipo de análisis. Por un lado el trabajo realizado por el Movimiento Nacional de Mujeres, si bien fue una experiencia sobresaliente dentro del movimiento feminista por abocarse al aspecto de la educación, este análisis se ciñó a la cuestión de la visibilidad de las mujeres, en consonancia con el juego que en ocasiones las instituciones llevan a cabo, es decir pensar el problema como un asunto sólo de mujeres. Por otro lado el trabajo realizado por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) se realizó sólo en los niveles de preescolar y primaria, quedando pendiente el de secundaria, nivel al que se refiere este trabajo de investigación. ¿Qué es lo que analizaremos? ¿qué puede analizarse desde el ámbito pedagógico?

3.1 Metodología

Con el fin de no ser reiterativa respecto a la importancia que el libro de texto tiene en la práctica educativa; resumiré parte de lo desarrollado en los dos capítulos anteriores con una cita de Martínez Bonafé al respecto:

La práctica totalidad del tiempo de trabajo del escolar se realiza sobre o en relación con un tipo específico de material, el libro de texto. Gran parte del trabajo del profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación se realiza sobre o en relación con un libro de texto. El mercado editorial mueve todos los años cientos de millones de pesos en la publicación y venta de libros. Y las familias valoran a menudo lo que se enseña a sus hijos por el avance en el temario de clases.³³

Debido a la gran importancia que los libros de texto tienen en la práctica educativa, específicamente en la escolar, considero que es un elemento que no puede dejarse de lado desde la mirada pedagógica. Como ya mencioné un libro de texto no es neutro respecto al conocimiento, representa un recorte de la realidad desde cierto lugar, que se oficializa. Es decir el libro de texto es un producto que ofrece una determinada perspectiva de la realidad social, económica y cultural, configurando una cierta idea de sociedad en los alumnos y en los

³³Jume Martínez Bonafé. *¿Cómo analizar los libros de texto?* [En línea]: <http://es.scribd.com/doc/19126545/Martinez-Bonafe-Como-Analizar-Los-Materiales>. [Consultado Agosto 2012]

profesores. ¿Cómo lo hace? Comparto el argumento de María Prendes³⁴ al señalar que la evaluación de un material de enseñanza, como lo es el libro de texto, está determinada por la teoría general desde la que se analice de este proceso, es decir el significado que para mí tenga la evaluación será determinante para ceñir mis ejes y categorías de análisis. Por ejemplo, puede evaluarse sólo lo observable, evaluar los significados, evaluarse aspectos generales, etc. Yo iría un paso más allá de lo que Prendes señala y diría que el tipo de evaluación pedagógica que se hace de un material educativo tiene que ver con el concepto y el posicionamiento respecto a lo que es la pedagogía, si ésta queda limitada a un aspecto didáctico la evaluación será distinta, incluso puedo caer en el reduccionismo de que evaluar es medir. Por otro lado si se considera la pedagogía como campo de negociación, como un mecanismo de producción que administra, regula y controla el conocimiento, hablar de evaluar nos da un panorama de acción más amplio; esta última posición es desde la cual desarrollamos este trabajo de investigación.

Un aporte que considero fundamental de esta tesis es que se dibuja desde una epistemología y metodología feminista, ¿en qué sentido? Me gustaría señalar que si bien hay distintas posturas en torno a qué es o cuáles son los puntos de partida de la epistemología feminista, hay cosas entre las diversas corrientes que se comparten por ejemplo: la crítica a los mares de interpretación, la descripción e influencia de roles y valores sociales y políticos en las investigaciones, la crítica a los ideales de objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad, así como las propuestas de reformulación de las estructuras de autoridad epistémica; entendida ésta como aquella autoridad que tiene el permiso para narrar, para construir un discurso y hacerlo legítimo. Así, la epistemología feminista cuestiona la posibilidad y el deseo de la objetividad como una meta de la investigación, así como la relación que se establece entre las personas que conocen y lo que conocen, entre la persona que investiga y la que es investigada; critica la utilización de la

³⁴ María Prendes. *Análisis de imágenes en textos escolares*. [En línea] s/f: http://www.lmi.ub.es/te/any97/prendes_sp/. s/f [Consultado Agosto 2012].

objetividad como medio patriarcal de control y el desapego emocional y subjetivo en la producción del conocimiento³⁵.

En este sentido, ¿Cuáles son las pautas metodológicas para nuestro análisis? Al respecto, lo primero que hay que señalar es que hablo de una metodología feminista no en el sentido de un privilegio epistémico, entendido éste como la posibilidad de la adopción de un punto de vista desde el que accederemos a la representación adecuada, verdadera u objetiva de las vidas y las problemáticas de las mujeres, sino como una metodología crítica al sexismo y al androcentrismo en la construcción del conocimiento:

El hecho de hablar de un método no androcéntrico no quiere decir que ahora será el punto de vista de las mujeres el que impere y se vuelva ciego y sordo frente al género masculino. No se trata de llevar a cabo ahora investigaciones meramente ginecocéntricas. Quiere decir que en lugar de ignorar, marginar, borrar, hacer invisible, olvidar o incluso deliberada y abiertamente discriminar el quehacer de las mujeres en el mundo, se busca indagar en dónde están y que hacen o no hacen y por qué. Además nos permite entender la conflictiva relación entre los géneros y por lo tanto comprender mejor el quehacer de los hombres quienes no están solos en este planeta. Tampoco es que ahora haya que reivindicar lo que hacen las mujeres como necesariamente significativo y fundamental a priori.³⁶

Así retomaremos como claves metodológicas lo que Marcela Lagarde nombra como deconstrucción y construcción, deconstrucción entendida como una crítica y un desmontaje desde la propia cultura, desde la propia subjetividad. Desde mi punto de vista esta deconstrucción coincide con lo que Patricia Castañeda señala como como estrategias metodológicas: la visibilización y desnaturalización³⁷ y agregaría yo una tercera estrategia, el descotidianizar. “descotidianizar lo obvio”³⁸ como lo señala Ribeiro ¿Por qué es importante descotidianizar lo obvio? Principalmente por la obviedad que representan los libros de texto en nuestra práctica educativa escolar, son como ya lo vimos en el capítulo 2 un eje central de los encuentros en el salón de clases, pero ¿alguien se pregunta algo sobre ellos? ¿quién se ha preguntado por sus contenidos, por las imágenes, por lo que diariamente a través de sus lecturas y ejercicios nos dicen? ¿a quiénes

³⁶ Patricia Castañeda. *Metodología de la investigación feminista*, México, UNAM, 2008, p. 23.

³⁷ *Op Cit.* p. 54.

³⁸ Descotidianizar es una noción que problematiza el brasileño Lins Ribeiro, quien al respecto dice “cuestionar todo aquello que aparece como natural en la cultura a fin de poder ver su arbitrariedad y posibilidad de cambio”.

representa? ¿la voz o voces de quienes hablan en ellos o a través de ellos? Considero que incluso los mismos profesores los han mirado muy poco.

¿Quiénes son los monstruos que entregan las credenciales en la puerta del nacimiento y dicen nena, mujer, heterosexual, blanco?³⁹

Pregunta de manera lúdica la poeta Leonor Silvestri, al respecto de la institucionalidad de un discurso educativo –histórico en este caso–. En este sentido ¿Qué preguntas abrimos al descotidianizar, al extrañarnos de las letras que se hilan en estos textos? Una de ellas es ¿cuáles son las estrategias de visibilidad, invisibilidad, borramiento, edición o anulamiento respecto a las construcciones sociales de mujeres y de hombres en la imagen y el texto? ¿cómo estas estrategias construyen estereotipos, roles, mandatos sociales que se van esculpiendo en los cuerpos, modelos y representaciones de masculinidad y feminidad difundidos por las formas culturales hegemónicas de cada sociedad según las épocas? ¿hay una propuesta de ruptura de estas representaciones?

Al descotidianizar comenzamos a cuestionar estas construcciones sociales respecto al género lo que nos aproxima a la segunda connotación que le daremos a la palabra “género”; Joan Scott nos dice:

Quiero insistir en que el término género sólo es útil como pregunta, ésta es la segunda connotación del género, género como crítica, como subversión –por ello coincido con algunos planteamientos respecto a que el género no está desligado de un posicionamiento político, de una mirada feminista– que no sólo se pregunta sobre las representaciones sociales de mujeres y de hombres que se han construido en los diversos discursos sociales, educativos, económicos, etc. sino que pretende poner en cuestión un discurso ordenador de lo social, el pensamiento heteronormativo –que si bien refiere a un régimen que instauro la heterosexualidad como norma de lo social, como lo normal, éste no se constriñe al campo de la sexualidad sino que extiende sus influencias en la esfera política, educativa, económico, social– y androcéntrica, entendida esta como “la visión de mundo que toma al hombre como medida de todas las cosas. Una mirada masculina que intenta ser omnipotente y omnipresente, es decir como la única posible y universal.⁴⁰

Subvertir, erosionar estos discursos no es tarea menor si consideramos que este pensamiento ha sido la base del conocimiento científico moderno, la neutralización –que algunos han señalado como colonización del saber– y la objetividad –tanto

³⁹ Ludditas Sexuales. *Ética amoratoria del deseo libertario y las afectaciones libres y alegres*. [En línea]: <http://eticaamatoriadeldeseolibertario.blogspot.mx/2012>. [Consultado noviembre 2013]

⁴⁰ Citado en Carmen Rodríguez. *De alumna a maestra un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*, Granada, Universidad, 2002, p. 65

en el campo de las ciencias naturales como en las ciencias sociales—. Desconfiar de todo aquello que investido de ciencia, religión o cultura justifica de alguna manera la subordinación.

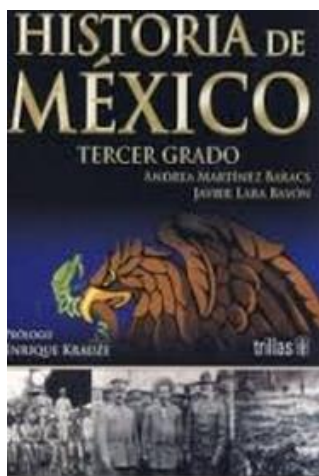
Al sacudirle el polvo de lo cotidiano y lo natural nos permite situar a los libros de texto como un material que puede ser analizado desde diversas vertientes, visibilizando su contenido, lo cual implica otra de las herramientas teórico-metodológicas de las que echaremos mano:

La visibilización, además de documentar la exclusión y la injusticia, permite sacar a la luz los conocimientos, los saberes, los valores, las formas de producción, la participación en la producción y en la reproducción, la estética, los conceptos filosóficos, los cuerpos y las sexualidades, las concepciones del mundo, las posiciones políticas, los aportes económicos, materiales y simbólicos, las creaciones artísticas. Expresiones del ser y hacer de las mujeres que permanecen desconocidas, ignoradas, silenciadas u omitidas. Un componente de la visibilización es la develación, es decir quitar las apariencias, los velos que cubren al androcentrismo, los sexismos, los heterosexismos, el etnocentrismo, el clasismo y el racismo que naturalizan o justifican la subordinación y opresión de las mujeres. Es mostrar contradicciones, desacuerdos, rupturas entre las mujeres particulares como sujetos y los estereotipos. Implica también la escucha activa y responsable de lo que las mujeres tienen que decir.⁴¹

¿Después de quitarle este velo “sagrado” al contenido de los libros de texto, emergerá otro tipo de conocimientos? Si bien éste no es el objetivo central de esta investigación, parte hay de ello, la emergencia de conocimientos alternativos, la construcción de otra historia.

Un primer ejercicio de descotidianización es aproximarnos a los datos básicos del libro para observar y dar cuenta de las generalidades de los libros que analizaremos. Son tres libros los que serán nuestro material y fuente de análisis de esta investigación. Los tres son de la asignatura de Historia de México que se imparte en el tercer año de secundaria:

⁴¹ Patricia Castañeda. *Op. Cit.*, p. 23



Historia de México de Javier Lara Bayón de editorial Trillas



Historia de México II de José de Jesús Neto López, María del Socorro Betancourt Suarez y Rigoberto F. Nieto de editorial Santillana.



Historia 2 de Arce-Montoya –Velázquez de Grupo Editorial Patria.

Como puede verse los tres son publicados por editoriales particulares apegándose al programa de estudio de la asignatura señalada.⁴² Se escogieron debido a que se utilizaron en diversas escuelas secundarias del Distrito Federal. Para su análisis me centraré en un mismo tiempo histórico, ya que para hacer un análisis de las representaciones que se generan es fundamental ubicar la historicidad de éstas, pues como lo señalamos anteriormente, sostenemos que el género es una categoría que cuestiona y rechaza el esencialismo y la ahistoricidad, retomando lo que ya habíamos señalado que menciona Joan Scott respecto a entender el género como construcción de significados acotada por el contexto, la situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico. Así, a pesar de las constantes en las representaciones de género que podamos encontrar en los

⁴² Con fundamento en el artículo 12 fracción IV de la Ley General de Educación, en los Acuerdos Secretariales número 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria, el Acuerdo 385 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a las escuelas del nivel de secundaria y el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica publicados en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo y 27 de junio de 2006 y el 19 de agosto de 2011 respectivamente, la Dirección General de Materiales e Informática Educativa da a conocer la lista de los libros de texto autorizados para este nivel educativo.

Los libros de texto de educación secundaria autorizados para el ciclo escolar 2013-2014 que aparecen en esta lista, fueron dictaminados de conformidad con lo que se establece en el referido Acuerdo 385. En las escuelas secundarias del país sólo se podrán utilizar los libros autorizados por la Secretaría de Educación Pública, que son los que aparecen en esta lista.

discursos educativos, en este caso los libros de texto, es importante acotar el tiempo histórico que nos interesa analizar, ya que las representaciones de hombres y mujeres se relacionan con los imaginarios sociales de cada momento histórico. Circunscribimos el análisis al periodo de la Revolución Mexicana que en los libros de texto de Historia de México se encuentra enmarcado en el Bloque 4 *Instituciones revolucionarias y desarrollo económico*.

El movimiento de la Revolución mexicana me parece importante y sugerente por varias razones:

- Si bien pudiéramos decir que pedagógicamente no existe un periodo histórico que fuese más significativo que otro para justificar el recorte que hacemos, es importante señalar que después de la Revolución Mexicana es cuando empieza a configurarse un discurso nacionalista androcéntrico y etnocéntrico que marcará la pauta para la elaboración del discurso histórico oficial que podemos observar en los libros de historia.
- Porque considero que la Revolución Mexicana fue un movimiento inédito que transformó profundamente las estructuras sociales, por las fuerzas que la permitieron y los ideales que reivindicaba.
- Así mismo porque fue el primer movimiento de masas, que generó un modelo político cultural que impactó para movimientos sociales venideros en América Latina (como lo es el zapatismo)
- Por la polifonía que representó este movimiento o esta mezcla de movimientos políticos y movimientos armados, respecto a los derechos sociales y de participación de mujeres.
- Por último por un interés particular sobre el pensamiento magonista y las mujeres que fueron partícipes de él.

3.2 Criterios de análisis para la evaluación de los libros de texto

Después de haber marcado las rutas metodológicas que seguiremos en este camino del análisis de los libros, es necesario ser más concisas respecto a los criterios e indicadores que serán nuestra base. Así podemos decir que existen múltiples modelos, guías, fichas que para el análisis de los libros de texto se han generado destacándose entre ellos varios elementos comunes como datos generales del libro, concordancia de los libros con los planes de estudio del nivel educativo y de la asignatura analizada, lenguaje escrito y gráficos, vocabulario, entre otros. Al respecto me parece interesante la metodología que propone María Guadalupe García Casanova, considero que por su amplitud da pauta para generar diversos niveles de análisis en los libros. Dentro de este mar de datos que García Casanova propone me parece interesante el apartado que señala como “Propuesta didáctica” particularmente lo que refiere al punto de transversalidad, concepto que la autora define como:

El conjunto de competencias que no son de una asignatura en especial o que deben ser reforzadas por todas las asignaturas. Algunas preguntas que dirigen este rubro son: ¿el material promueve la participación activa y responsable de la comunidad educativa?, ¿los contenidos del material abordan temas como la no discriminación, la tolerancia y la equidad de género, la raza, la etnia y el estrato socioeconómico?, ¿las actividades (y agregaría yo contenidos) no presentan concepciones dogmáticas en cuanto género, raza, etnia, nivel socioeconómico y discapacidad?, ¿los contenidos transversales son incluidos de forma integrada en los contenidos y actividades?

La perspectiva de género como transversalidad es un elemento señalado como obligatorio, al menos formalmente, por la SEP. Al respecto indica en el plan de estudio de la asignatura de historia de México:

[...]en este proceso se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente y para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros, e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica diversificada”.⁴³

Muchas veces se subordinan estas incorporaciones de la transversalidad a criterios editoriales como se señala en la siguiente cita:

⁴³ Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2011. Educación básica* [En línea]: <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>> [Consultado en noviembre 2012]

En el Plan, los programas de estudio y guías para los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública empleará los términos: niño(s), adolescentes, jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s) y docente(s), haciendo referencia a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género.⁴⁴

Ante estas acotaciones que hace la SEP ¿ es importante considerar hasta qué punto la transversalidad sólo tiene un uso político? Los planes de estudio, los programas y algunos acuerdos firmados por la SEP como lo es el 592 enfatizan la igualdad entre hombres y mujeres

Se construyó un proceso de revisión y mejora continua de los materiales para vigilar su concordancia con el programa (enfoque y contenidos), su calidad (veracidad), la pertinencia de las actividades, del lenguaje, de las imágenes, la secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional, como la equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros.⁴⁵

Anteriormente acoté “al menos en papel” para referirme al papel de la transversalidad de género en la educación, lo digo de esta manera porque como lo vimos en los párrafos anteriores la transversalidad de género está presente pues hay fuertes indicios y críticas en torno a que esta transversalidad tiene poca influencia en los contenidos presentados. Así mismo retomamos los aportes de María Prendes pues nos da juego al análisis que nosotros pretendemos en este trabajo al incluir en sus modelos de análisis de libros cuestiones sobre los contenidos culturales de éstos, al respecto se pregunta ¿qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan?, ¿cuáles son los códigos de selección y lógica, de secuencia y de estructuración? ¿cuáles son las políticas de inclusiones, exclusiones de contenido?, ¿cuál es la cultura y los valores que se elige transmitir?

Retomando estas dos propuestas de análisis, a continuación se incorpora el esquema de los criterios e indicadores propios.

⁴⁴ *Idém*

⁴⁵ *Idem*

Tabla de criterios e indicadores de análisis



Elaborada por : Juana Viridiana Becerril Fernández.

Como podemos ver en la tabla nos abocaremos a dos objetos particulares de los libros de texto: el discurso textual y el discurso visual. ¿Por qué decimos discursos textual y visual y no imagen y texto? El principal aporte conceptual que retomamos para justificar esta forma de nombrar, lo encontramos en Foucault, cuando refiere al conocimiento y la voluntad de verdad. Al respecto señala que la voluntad de verdad es una forma de exclusión, inclusión en los discursos, es decir crea una serie de dispositivos para legitimar su verdad que aparece como la verdad, pues esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales, etc. Es decir no son una casualidad los textos, las imágenes que aparecen en los libros escolares, son sistemas que tienen un sentido particular a partir de una marcada relación del saber y el poder mediante diversas estrategias, desenmarañarlas es una de las tareas de esta investigación.

Como bien señalamos en páginas anteriores, la pedagogía refiere a la construcción de sujetos, no sólo a las formas de educación que se generan entre los sujetos, por ello incluir en un esquema básico de evaluación de los materiales curriculares, ejes que tengan que ver con las características de estos sujetos desde una perspectiva de género es fundamental y me parece la mayor aportación de esta investigación. El análisis de los tres materiales señalados en el apartado anterior se formularán a partir de dos ejes con sus respectivas particularidades: el discurso visual y el discurso historiográfico visual y escrito.

3.2.1. Discurso escrito

Hablar de lo histórico refiere a dos dimensiones: por un lado a una práctica, es decir a una realidad, movible, fluida, contradictoria, etc. y por otro lado a un intento de petrificar la práctica y acción histórica mediante un discurso cerrado en un texto que organiza y cierra todo un modo de inteligibilidad. Este reflejo de la historia en las letras requiere una operación pedagógica en el sentido de una estrategia de administrar el saber y conformar una disciplina en este caso la histórica, de la

mano de una operación historiográfica en el sentido de registrar por escrito esta historia, dejar una memoria, una huella, que será parte de las identidades de las generaciones venideras. Entonces podemos decir que hay una multiplicidad de hechos y experiencias históricas que se escriben, muchas bocas que pronuncian, que buscan que esta memoria sea escuchada, pero ¿todas las voces quedan captadas, caben en este registro escrito? ¿hay voces que se escuchan más o que se encuentran en una posición “privilegiada” y se les da más cabida? ¿Qué se escribe y de qué manera se escribe en estos registros de la historia? ¿Quién tiene esa autoridad para narrar? ¿Cómo se registran esas voces?

Así, el discurso escrito nos remite a dos criterios: A) la estructura del lenguaje y B) La narrativa histórica

A) Estructura del lenguaje.

Hemos escuchado innumerables veces la frase “lo que no se nombra no existe” y la retomo como un punto de inicio para la reflexión acerca de la importancia del lenguaje en el género. Esta frase nos dice varias cosas, por un lado que el lenguaje es un reflejo de la realidad no es de extrañar que si vivimos en una sociedad con fuertes prácticas sexistas y androcéntricas, existan expresiones y palabras que den cuenta de ello, sin embargo la lengua no sólo es reflejo de la realidad, los seres humanos tenemos la magia de nombrar y al nombrar crear mundos, jugamos con el lenguaje todos los días y lo recreamos a pesar de los intentos conservadores de los especialistas y las academias prescriptivas de la lengua por mantener el lenguaje intacto y puro. Es decir la lengua no es tan solo el mero reflejo de la realidad, en el momento que aprendemos una lengua adquirimos un conjunto de valores, actitudes, modos de representaciones, etc., que nos sirven para organizar e interpretar nuestra experiencia. Como ya lo mencionamos en los apartados anteriores una de las apuestas metodológicas para el desarrollo de este trabajo es “descotidianizar”, es decir tomar distancia de nuestras experiencias diarias, tanto personales como colectivas, extrañarnos, para poder desnaturalizarlas, criticar y transformarlas. Ese ejercicio de desnaturalizar es lo primero que propongo para empezar el análisis del lenguaje escrito en los

libros de texto. Porque, ¿Acaso no es de las cosas más naturales el comunicarnos todos los días con distintos lenguajes? El extrañamiento que propongo busca que empecemos a cuestionarnos ¿qué encierra el lenguaje que hablamos? Una de las características más definitorias de la lengua es que es un cuerpo vivo, en evolución constante, siempre en tránsito. Las lenguas vivas tienen un carácter evolutivo. El cambio está inscrito en la naturaleza misma de la lengua. La lengua cambia. Cambia la propia realidad y también la valoración de la misma o las formas de considerarla o nombrarla. Un ejemplo de esto que estamos comentando podrían ser las palabras en desuso, los neologismos y para la problemática que nos interesa palabras que han sido modificadas o eliminadas por la Real Academia Española por su carácter sexista⁴⁶.

Una segunda característica de la lengua es su vínculo con la ideología es decir es un conjunto de signos y símbolos que constituyen lenguajes, medios para comunicarnos que socializan conocimientos, valores, prejuicios, estereotipos, actitudes, ideología; que nos sirven para organizar e interpretar nuestras experiencias que respondiendo a la característica señalada anteriormente pueden ser cambiantes. Otra característica del lenguaje que se relaciona mucho con la anterior es que se enmarca en diversas relaciones de poder. A través del lenguaje aprendemos a nombrar el mundo en función de los valores imperantes de la sociedad, el lenguaje implica poder, quien tiene poder puede nombrar desde su lugar a las cosas, quien nombra construye de una manera específica realidades. Veamos el siguiente escrito de Eduardo Galeano titulado *El lenguaje*:

⁴⁶ La versión vigésimo tercera, que salió a finales de 2014. Al menos desde el punto de vista del sexismo. Algunas de las acepciones más denostadas por su sesgo machista desaparecerán. Ya no será más huérfano quien pierda al padre que a la madre. Lo femenino no equivaldrá a débil y endeble, ni lo masculino a varonil y enérgico. Tampoco babosear tendrá entre sus variadas definiciones la de “obsequiar a una mujer con exceso” (aunque ésta se enmendó durante una de las cinco actualizaciones realizadas desde 2001, cuando se publicó la 22ª edición del DRAE). En las casi 93.000 entradas que recogerá la nueva obra (5.000 más que la actual) se incorporarán enmiendas en los nombres de profesiones o actividades que desempeñan mujeres. Entre otras, tendrán lema doble: alfarero, -ra, camillera, -ra, cerrajera, -ra, enterrador, -ra, herrero, -ra, picapedrero, -ra, costalero, -ra o soldador, -ra. Otras pasan a ser un nombre común en género, esto es, un término con masculino y femenino según el contexto, que sirve para unas y otros sin necesidad de alterar la terminación (el/la concertino, el/la submarinista o el/la guardabosque). Teresa Coixtela. “Menos sexismo en el nuevo diccionario”, http://cultura.elpais.com/cultura/2013/11/24/actualidad/1385324034_063421.html. [Consultado 13 diciembre 2013].

Los pobres se llaman *carentes* o *carenciados*. La expulsión de los niños pobres se llama *deserción escolar*. Los criminales que no son pobres se llaman *psicópatas*. Los países pobres son *países en vías de desarrollo*. Para decir ciegos se dice *no videntes*. Un negro es un *hombre de color*. En lugar de dictadura se dice *proceso* y las torturas son *apremios ilegales*. No se dice muerte, sino *desaparición física*. Donde dice *larga y penosa enfermedad*, debe leerse cáncer o sida; *repentina dolencia* significa infarto. Los muertos por bombardeos ya no son muertos: son *daños colaterales*. No se dice capitalismo, sino *economía de mercado*. A la ley de la ciudad la llaman *ley de la selva*.⁴⁷

Quien tiene el poder de nombrar crea y delinea realidades e identidades. Pensemos retomando el texto de Galeano ¿Cuáles son las consecuencias de nombrar un hecho como deserción escolar o expulsión de los niños y niñas? Sin duda remite a actores y procesos distintos. Así el lenguaje es el elemento que más influye en la formación del pensamiento en el ser humano, lo que deriva en la construcción de esquemas mentales, estereotipos y conceptos abstractos con los que nos desenvolvemos en la vida diaria.

Retomando el hecho de que el lenguaje es un producto social y se vincula a la ideología y el poder podemos señalar que nada de lo que decimos en cada momento de nuestra vida es neutro: todas las palabras tienen una lectura de acuerdo al lugar desde donde estemos viendo y enunciando esa realidad – nuestras experiencias y conocimientos están situados.⁴⁸

Estas preguntas dan pauta para señalar uno de los indicadores que serán nuestra guía de análisis la visión androcéntrica del lenguaje que puede reflejarse en lo que Meseguer plantea como sexismo lingüístico.

A1) Visión androcéntrica.

Esta forma parte de lo que llama Meseguer sexismo sintáctico y refiere a un enunciado o párrafo donde se ubica una palabra con un colectivo particular de hombres o mujeres, por ejemplo:

Ese pueblo eran gente que sólo buscaban su pan, su hembra y su fiesta

⁴⁷ Eduardo, Galeano. *El libro de los abrazos*. México, Siglo XXI, 2008, p. 82.

⁴⁸ La noción de conocimientos situados la recupero de Donna Haraway. Para consultar más al respecto. Donna Haraway. Manifiesto Ciborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado. 1984. En http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf. Consultado [13 diciembre 2011].

La palabra gente por sí misma no nos dice mucho, pero si continuamos leyendo el enunciado nos damos cuenta que están hablando de un colectivo de hombres, es muy común utilizar la noción de pueblo o gente de esta manera.

Otros elementos que forman parte de esta visión androcéntrica según Meseguer son: tratamientos de cortesía, pares incorrectos, duales aparentes, olvido de la mujer, nombres y apellidos, vacíos léxico, vocablos ocupados, insultos, chistes, refranes.⁴⁹

Un último punto con respecto al uso del lenguaje que retomaremos para el análisis será las voces activas o pasivas.

A2) Voces activas o pasivas

Al respecto de las voces activas, Butler señala que marcan la forma en la que nos identificamos con cierto discurso, refieren a nuestra capacidad de agencia⁵⁰ y están relacionadas directamente con una resistencia frente a una hegemonía en una determinada relación de poder de quienes se nombran en el discurso. Las voces pasivas en un texto marcan una situación verbal desde una perspectiva distinta de la del agente, al hacerlo de esta manera puede remitirse la narración de un hecho histórico desde otras voces hegemónicas. En las voces activas, el agente es consciente de la acción que realiza, ejecuta o controla, es decir es un sujeto agente, creador de historias. Por ejemplo:

Luis llama por teléfono, María escucha música, Compré un carro.

⁴⁹ Álvaro, García Meseguer. *¿Es sexista la lengua española?* España, Paidós Ibérica, 1994, p. 67

⁵⁰ La noción de agencia: "una práctica de rearticulación o de resignificación, que es inmanente al poder y no una mera relación de oposición externa". El poder de la agencia es fundamentalmente resistencia, y se produce gracias a una especie de quiebre y reversión. La resistencia es una recuperación del poder. La agencia está implicada en las relaciones mismas del poder con el que rivaliza. Es un giro del poder contra sí mismo, y produce modalidades alternativas para establecer un cierto tipo de contestación política. El poder no sólo actúa sobre el sujeto, actúa en el sujeto y lo instituye. En la medida en que el sujeto se apropia del poder, aparece como su efecto. Así, la agencia es el poder como efecto del sujeto, en su dimensión temporal y presente. La agencia excede el poder que la habilita, porque es un efecto no querido por (d)el poder. La agencia recupera los aspectos positivos y creativos del poder. En términos de agencia, el poder supone participar en el proceso de reiteración, a fin de influir en las convenciones, aunque su éxito es impredecible y contingente. Aportaciones de Judith, Butler. ¿Qué es la agencia? [En línea]:http://personal.ilimit.cat/cgarriga/articles/XER_200710.pdf. [Consultado el 5 de septiembre de 2010].

Son oraciones en las que es claro que quienes son nombrados son quienes ejecutan las acciones. En cambio en:

Ricardo es amado, Los secuestradores fueron capturados, Pepito fue mordido.

Se entiende que hay un “agente” que ejecuta la acción y otros sujetos que reciben la acción, por eso se les llama sujetos pacientes o sujetos pasivos. En este sentido ¿Quiénes se conforman como sujetos agentes y como sujetos pacientes? ¿tiene que ver esto con el análisis de género que estamos realizando?

Retomaremos cada uno y ubicaremos si están presentes en los textos que analizaremos. Es importante señalar que la visión androcéntrica queda fuera del sexismo social, el cual este autor identifica como el sexismo que se encuentra en el hecho social y no así en el lenguaje. Esta noción de sexismo social es la que nos servirá para el segundo indicador de análisis que planteo, el discurso historiográfico.

B) Narrativa histórica

Otro criterio de análisis del discurso escrito corresponde al contenido y a la forma de representar una realidad histórica. En este segundo criterio los indicadores son:

B1) los sujetos de la historia. Arquetipos y subversiones

Se ubicará con este indicador la representatividad de hombres y mujeres en el discurso escrito, para ello echaremos mano de la noción de desequilibrio como un subindicador. Por otro lado profundizaremos en la manera en que se nombran estos sujetos y sus características, ubicando si hay arquetipos, estereotipos o figuras de ruptura en cuanto a las representaciones de género.

B2) cronología:

Ya varias feministas e historiadoras –como Carmen Ramos y Joan Scott– se han dado a la tarea de poner en tela de juicio los elementos ordenadores del discurso histórico, el tiempo y el espacio.

B3) organización de contenidos

Se hará el análisis de sí se nombran o no mujeres y hombres a lo largo del discurso histórico que se presenta en el periodo analizado de los libros, ubicando los espacios donde se nombran de acuerdo a la organización educativa de los contenidos

3.2.2 Discurso visual.

Hablo de discurso para señalar que dentro de los recursos que se utilizan para el contenido visual de los libros de texto, el orden de enunciados responden a ciertas reglas implícitas de exclusión y de inclusión, es decir qué es lo que dejamos afuera y qué es lo ponemos dentro de lo que representamos, hay imágenes, espacios determinados para esas imágenes, tipos de imágenes según el impacto que se necesite de la imagen, formas y colores, etc. Es decir lo visual no constituye un mero complemento del texto, el análisis nos permitirá dar cuenta de ello, por lo pronto, constituye una hipótesis de este trabajo.

Así podemos decir que uno de los criterios más importantes en el discurso visual son las imágenes.

A) Imágenes

“Una imagen dice mucho más que mil palabras” escuchamos continuamente. Es decir la imagen también nos dice algo, no son simples adornos del texto, tienen un discurso propio y en ocasiones, este puede pasar “desapercibido”, es decir puede construir mensajes que a primera vista no son vistos, su significado es “subliminal” u oculto. Particularmente nos interesa en esta investigación ubicar la función de la imagen como una tecnología de género es decir como códigos que en ellas se plasman y que desmenuzándolos nos podemos dar cuenta de la carga genérica

que poseen y que incluso a causa de esto pueden ser elementos reproductores, o transformadores, de las situaciones de igualdad.

A1) Representatividad

Así, señalamos que el primer indicador para analizar las imágenes será de tipo cuantitativo, es decir registrar la presencia hombres y mujeres a partir de la cantidad de representaciones sobre ellos en las imágenes. ¿es similar la cantidad de su representatividad o hay un desequilibrio?

A2) *Manifestación de la otredad. Arquetipos y alegorías*

En lo que respecta al contenido de las imágenes nos servirán de subindicadores de análisis:

a) la manifestación de la otredad y los estereotipos; es decir de qué manera se da la representación de hombres y mujeres, y

A3) el uso de recursos gráficos

Para ubicarnos un poco respecto a cómo se realizará el análisis tomando en cuenta los indicadores señalados presentaré dos imágenes con las que he trabajado, que si bien, tienen que ver con libros de historia no son parte de mis objetos libros a analizar –ese análisis ya lo veremos en el siguiente apartado–. La primera corresponde a la portada de uno de los libros autorizados en el 2011 por la Subdirección de Materiales Educativos de la SEP, de la editorial Santillana, el de Historia de México para 3 año y la otra es una imagen que se retoma de una pintura de Jorge González Camarena y que fue la imagen que unificó las portadas de los libros de texto de la CONALITEG en los 90. Si bien, la segunda imagen no es propiamente un recurso utilizado por los libros que corresponde a mi referente empírico si es representativo de una forma de hacer presente a la mujer en este tipo de materiales, lo cual retomaré más adelante.

Imagen 2

Análisis del discurso de género en los libros de texto

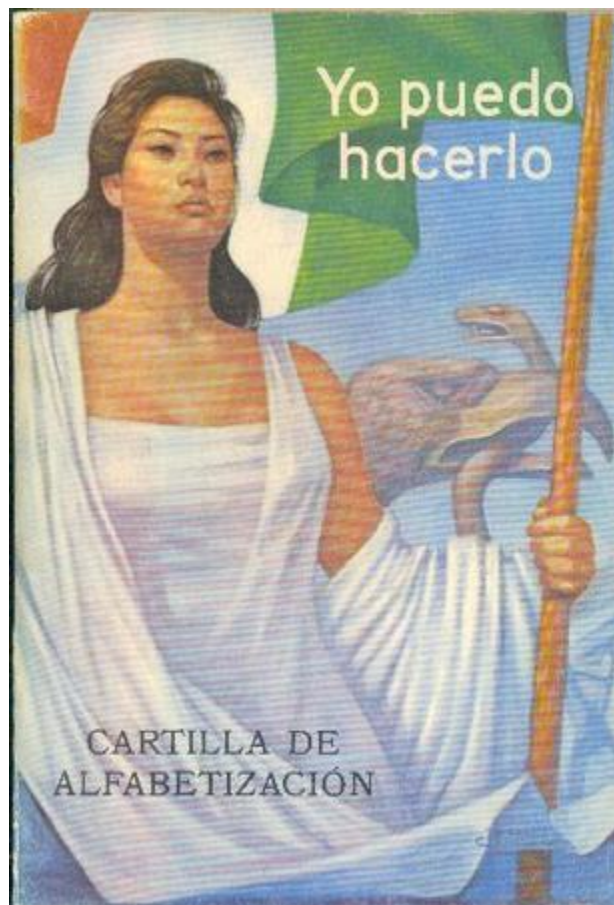


Fuente: *Libro de Historia de México*, México, Santillana, 2011

¿Qué observamos en esta imagen? Es curioso que la primer imagen da cuenta de la única ilustración encontrada en las portadas de los libros de la lista de autorizados para esta disciplina por la SEP, aparece una mujer, cumplida la exigencia de la SEP referida la equidad entre géneros, pero acaso ¿esta es una imagen que lo logre? yo creo que dista mucho de eso. Mujer / flores/vestimenta femenina, hombre, niño/libro/¿qué idea de hombre o de mujer se generó con estos elementos? La mujer de nuevo asociada a un elemento de adorno, como las flores que porta en su mano y el hombre estudiando, con mucho empeño, por cierto.

Imagen 3

Ejemplo del análisis del discurso de género en los libros de texto. Mujer como metáfora.



Fuente: Cartilla de alfabetización Yo puedo hacerlo, México, SEP, 1970

¿Qué observamos en esta segunda imagen? Ésta presenta un caso curioso de incorporar a la mujer en los libros de historia, que no sólo se remitirá a la imagen

gráfica sino también a la imagen –a modo de metáfora– a la que se recurre en el texto escrito. La mujer encarnada es excluida, mientras que la mujer como metáfora se incluye feminizando un lenguaje, la nación, la patria, la libertad, por mencionar algunos de los más sobresalientes. Como lo vemos en la imagen se usa la imagen de mujer para dar cuenta de la nación y no porque refiera a algún personaje particular, cabe también señalar como esta mujer tipifica y no sé si hasta cierto punto estereotipa la imagen de la mujer mexicana., mestiza, México= mestizo, invisibilizando a otros grupos étnicos.

Entonces decimos que las imágenes no son simplemente adorno ni conocimiento neutro, son narrativa, son construcciones culturales que nos están contando el mundo silenciosamente, desde un lugar en particular, nos están armando una historia y una forma de reflejarme en esa historia, reflejo mediado por mi práctica cotidiana y mi vínculo con los otros. Entonces ¿cómo este espejo hace presente a las mujeres con las imágenes que está presentando?, ¿qué imágenes miro en ese espejo? ¿Qué representaciones de mujeres encontramos en los discursos de los libros de texto?

4. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

4.1. Análisis del discurso escrito

A) Estructura del lenguaje

En el caso del tema que nos interesa en este trabajo podemos decir que todas las palabras tienen una lectura de género, es importante señalar que no quiero decir que el lenguaje por sí mismo sea sexista, sino el uso que de él se hace y legítima. Así, la lengua no sólo refleja sino que también transmite y refuerza los estereotipos y roles considerados adecuados para mujeres y hombres en una sociedad, creando identidades tanto sociales como individuales, veamos el ejemplo:

Primero la niña aprenderá que se dirigen a ella llamándola "niña", por tanto si oye frases como "los niños que terminen pueden ir al recreo", permanecerá sentada en su pupitre contemplando impaciente la tarea concluida en espera de que una frase en femenino le abra las puertas del ansiado recreo. Pero estas frases no suelen llegar nunca, es más probable que la maestra diga al advertir que ha terminado: "Fulanita, he dicho que los niños que hayan terminado..." y si sigue sin darse por aludida, entonces le explicará que cuando dice "niños" se está refiriendo también a las niñas. **Pero si incurre en el error de creer que la palabra "niño" concierne por igual a los dos sexos, pronto verá frustradas sus ilusiones igualitarias.** La hilaridad de sus compañeros ante su mano alzada le puede hacer comprender, bruscamente, que hubiera sido mejor no darse por aludida en frases del tipo: "Los niños que quieran formar parte del equipo de fútbol que levanten la mano". **En casos como éste, la maestra suele intervenir recordando: "He dicho los niños", ante lo cual la estupefacta niña pensará: "¿Pero no había dicho los niños?". «La niña debe aprender su identidad sociolingüística para renunciar inmediatamente a ella.** Permanecerá toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminará habituándose, con el sentimiento de que ocupa un lugar provisional en el idioma, lugar que deberá ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizonte del discurso un individuo del sexo masculino, sea cual sea la especie a la que pertenezca.⁵¹

Un ejemplo de que los niños (varones) son siempre nombrados, aparecen como los protagonistas de las acciones y cuentan con modelos de referencia con los que se pueden identificar, esto tiene repercusiones en su autoconcepto y autoestima y, en ocasiones, les genera una "sobreidentidad" –como Moreno la denomina–, entendida esta como la capacidad de hacer cualquier cosa sin valorar los riesgos. Las niñas, sin embargo, no son nombradas, en raras ocasiones son protagonistas

⁵¹ Montserrat Moreno, *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria, 1986, p. 121. [Las negritas son mías.]

de las acciones y no disponen, a través del lenguaje, de modelos con que identificarse. Las consecuencias de esta invisibilización, exclusión o subordinación pueden tener reflejo en una menor autoestima y en la creación de la “subidentidad”. Este fenómeno tiene todo tipo de repercusiones, una de ellas que las mujeres tengamos un lugar provisional en la lengua:

Me parece una situación interesante que refleja, la importancia de nombrar y de sentirnos incluidos e incluidas en el lenguaje, pues las personas a través del lenguaje aprenderemos muchas diferencias que están en función del sexo y también la jerarquización de las mismas.

Y es que la lengua, al ser reflejo de la sociedad que la utiliza, transmite la ideología imperante en la misma, pues refuerza las desigualdades derivadas de la discriminación ejercida hacia las mujeres a través del androcentrismo y del sexismo ¿Qué se está transmitiendo a partir del lenguaje escrito de los libros de texto?

A1) Visión androcéntrica

El androcentrismo constituye una visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Mira el mundo desde unos ojos particularmente masculinos, generalizando esta mirada y ubicándola como único punto de vista. En lo que respecta al lenguaje ocupado en el discurso escrito, a partir del análisis, notamos que existe una constante al utilizar una voz predominantemente masculina, es decir se otorga al género masculino el valor genérico y específico, por ejemplo se dice los diputados, los gobernadores, los terratenientes, los alumnos, los maestros. Es importante señalar al respecto que, si bien es cierto que muchas profesiones o cargos eran solamente ocupados por hombres en la época que analizamos –la Revolución Mexicana– como es el caso de los militares o cuando se refiere a los ancianos haciendo alusión a los ancianos hombres que formaban parte del gabinete de Porfirio Díaz, no es el caso de todas las formas que se están ocupando en los tres libros analizados para englobar a un grupo particular del que se habla.

Imagen 4

Uso de voces masculinas : “los trabajadores”

1821-1911

por conseguir el cambio y ocupar cargos públicos de responsabilidad. Al acercarse las elecciones de 1904 se empezaron a observar manifestaciones de descontento; se crearon círculos políticos liberales que pretendían democratizar la vida del país y mejorar las condiciones de los campesinos y los trabajadores. Los oponentes al sistema de Díaz albergaron en su seno a intelectuales social-anarquistas, que eran portavoces de las nuevas ideas que circulaban por toda Europa. Partidarios de la colectivización de la tierra y las fábricas, iban en contra del clero, el capital y la autoridad. Para 1911, los hermanos Ricardo, Jesús y Enrique Flores Magón se inclinaron por el **anarquismo**. Estos intelectuales promovieron el terreno de la ya cercar

Info
En 1909, el periodista estadounidense John K. Turner reveló las prácticas con las que el régimen porfirista había esclavizado a indígenas mayas y yaquis en Yucatán y Valle Nacional.

Los trabajadores pedían la reducción de la jornada de trabajo a ocho horas el mismo trato y salario que a los trabajadores americanos y que el capataz, de quien recibían malos tratos. El movimiento fue duramente reprimido por los rurales y por los rangers estadounidenses.

Pero bién y l...
hu...
Cananea, una población minera ubicada en el estado de Sonora, los mineros que, en 1906, se declararon en huelga, organizados por militantes del Partido

Los trabajadores pedían la reducción de la jornada de trabajo a ocho horas, que se les diera el mismo trato y salario que a los trabajadores americanos y que se sustituyera al capataz, de quien recibían malos tratos. El movimiento fue duramente reprimido por los rurales y por los rangers estadounidenses.

Río Blanco es una región fabril cercana a Orizaba, en el estado de Veracruz, y era de importancia por su intensa actividad económica. En la fábrica de hilados y tejidos se encontraban más de 6 mil trabajadores, quienes fueron protagonistas de una de las experiencias más dramáticas del movimiento obrero mexicano.


La huelga de Río Blanco estalló a fines de 1906 y principios de 1907, fue el conflicto obrero-patronal más importante de esa época a nivel nacional. La respuesta a la huelga por parte de empresarios y gobierno fue la represión. Las armas del ejército de Porfirio Díaz intervinieron de una manera más sangrienta que en Cananea. En las calles de Río

Glosario
Anarquismo. Doctrina que propone la desaparición del Estado.

La policía rodea la fábrica de Río Blanco

Observen en equipo esta fotografía y escriban su opinión sobre el derecho a realizar huelgas; propongan una solución pacífica que evite el uso de la represión.

201



FUENTE: Arce-Montoya. *Historia de México 2*, México, Grupo Editorial Patria, 2009, p.201

Imagen 5

Uso de voces masculinas “los obreros, mujeres y niños”

Blanco y Orizaba murieron 800 personas entre obreros, mujeres y niños. Los líderes del movimiento, miembros del Partido Liberal Mexicano, muy ligados al magonismo, fueron encarcelados.

Bloque 3

Blanco y Orizaba murieron 800 personas entre obreros, mujeres y niños. Los líderes del movimiento, miembros del Partido Liberal Mexicano, muy ligados al magonismo, fueron encarcelados.

La vigilancia de Díaz sobre los grupos que mostraban descontento se agudizó y otros líderes que estaban detrás de este ambiente de agitación social terminaron en la cárcel; el descontento social estaba bajo control y todo había vuelto a la calma. Sin embargo, ese mismo año se dio una gran crisis económica y financiera en Estados Unidos con efectos parecidos en México; la inversión extranjera se interrumpió, cayeron los precios de los minerales en el mercado mundial y a esto le siguió un despido masivo de obreros.

Insurrección maderista


La difícil situación económica hizo más profunda la crisis que vivía el Porfiriato, que en 1910 tocó fondo. Casi de inmediato estalló un movimiento revolucionario que en sólo seis meses puso fin al gobierno de Díaz.

El descontento no fue exclusivo de los pobres y de las clases o sectores medios, también algunos miembros de la burguesía nacional estaban a disgusto. La preferencia de Díaz por los inversionistas extranjeros y la falta de oportunidades para participar en las decisiones políticas fueron motivo de molestia para algunos terratenientes y hacendados mexicanos, quienes estaban resentidos con el gobierno y deseosos de cambios que llevaran al país rumbo a la democracia. A este grupo pertenecía Francisco I. Madero.

Francisco I. Madero, interesado en la política y en especial en la democracia, publicó *La sucesión presidencial en 1910*, en que se pronunciaba en contra de la reelección de Porfirio Díaz y, alentado por las declaraciones del presidente al periodista James Creelman, organizó un partido político a nivel nacional. Así, en abril de 1910, nació el Partido Nacional Antirreeleccionista.

Reyes y Porfirio Díaz, caricatura de Limantour

Observa la caricatura y señala en dónde se encuentra Porfirio Díaz y qué están haciendo los otros dos personajes. ¿Cómo la titularías?



202

FUENTE: Arce-Montoya. *Historia de México 2*, México, Grupo Editorial Patria, 2009, p.202

Imagen 6

Uso de voces femeninas y masculinas “las obreras y los obreros”

» APLICA TUS CONOCIMIENTOS

» Participa en la dramatización de un hecho histórico.

- Organízate en equipo; elige uno de los temas y el espacio donde se realizará la dramatización.
- Repasa las sugerencias para llevarla a cabo.

<p>a) La huelga de Cananea</p> <p>Personajes Dirigentes mineros, Porfirio Díaz, representantes de la Cananea Consolidated Copper Company, W. C. Greene, Rafael Izabal y otros que el equipo proponga.</p> <p>Argumento Los dirigentes obreros presentan sus demandas; Greene y sus asesores las rechazan rotundamente. Los obreros hacen estallar la huelga. Greene exige al gobernador de Sonora una solución rápida del conflicto sin considerar los medios para lograrlo; le ofrece ayuda de las tropas estadounidenses. Fuerzas militares...</p>	<p>b) Las huelgas de los obreros de la industria textil</p> <p>Personajes Obreros y obreras, empresarios, Porfirio Díaz, jefes militares del ejército porfirista, mujeres, niños, y otros que el equipo proponga.</p> <p>Argumento Los obreros se encuentran en huelga; los empresarios tratan de obligarlos a volver al trabajo, pero aquéllos se niegan y exigen la satisfacción de sus demandas. Cuando Díaz se enteró de la huelga...</p>
--	---

Obreros y obreras, empresarios, Porfirio Díaz, jefes militares del ejército porfirista, mujeres, niños, y otros que el equipo proponga.

... algunos equipos asumirán el papel de representantes del gobierno porfirista y otros el de partidarios de Madero.

Los carteles de los representantes de Díaz expondrán argumentos para convencer a la gente de la legalidad de su gobierno y condenar la lucha de Madero. A su vez, los carteles de los maderistas presentarán argumentos para demostrar que el gobierno de Díaz es ilegal y que la única forma de arrojarlo del poder es la lucha armada.

- Explica al grupo el contenido de los carteles y colócalos en un lugar visible del salón de clases.

» **Forma equipos de trabajo y contesta oralmente:**

- ¿Cuáles fueron las causas de la crisis y del fin de la dictadura porfirista?
- ¿Cuáles eran las demandas de los huelguistas de Cananea y Río Blanco?
- ¿Qué ideas políticas y sociales sustentaba Madero?
- ¿Por qué fue derrocado su gobierno?
- ¿Cómo intervino el embajador estadounidense en el derrocamiento del gobierno maderista?

- Presenta tus respuestas al grupo y compáralas con las de otros equipos.

© Santillana

Aplica tus conocimientos **309**

Si nos guiamos por la manera de nombrar en el libro de texto *Historia 2*⁵² al decir “los obreros” y en el de *Historia de México*⁵³ cuando señalan “obreros, mujeres y niños” podríamos pensar por el uso de la voz masculina, que no había obreras en estos movimientos, porque incluso el segundo libro *Historia de México* no sólo generaliza como el de *Historia 2* sino que hace una tajante separación entre los obreros y mujeres. Ya el tercer material *Historia de México II*⁵⁴ al nombrar obreros y obreras da la pauta para al menos generarnos la curiosidad de saber si hubo mujeres en los movimientos obreros. Si es así ¿por qué no se nombran? Vemos que se construye un discurso sobre las huelgas y movimientos obreros que son un referente en la historia de nuestro país como lo fue la de Río Blanco, pero no se mencionan a mujeres que tuvieron un papel protagónico en ésta por mencionar a algunas: Anselma Sierra, Carmen Cruz, Lucrecia O Toriz. Así mismo tenemos la referencia de la obrera Petra Leyva quien fundó uno de los primeros clubes femeniles, los cuales fungían como lugares importantes de discusión política en la época.⁵⁵

En la misma sintonía encontramos que se habla de trabajadores de las fábricas de hilados y tejidos, se utiliza de nuevo una voz masculina para hablar de uno de los sectores laborales que a lo largo de nuestra historia han sido en su mayoría de mujeres, como lo fueron los sindicatos de costureras, que se conformaron a partir de 1915.

Estos casos: los de los movimientos obreros y de textiles son sólo dos ejemplos que vemos constantes en la narrativa histórica de los libros analizados, es decir por cada vez que se nombra en masculino la mayoría de las veces se está hablando de hombres y mujeres pero éstas no aparecen. Cuando leemos algunos textos que buscan visibilizar la experiencia de las mujeres en estos procesos, pareciera que hablamos de una historia paralela, pero al final de otra historia.

⁵² Arce-Montoya-Velázquez, *Historia 2*, México. Patria, 2009

⁵³ Andrea, Martínez Barracs y Javier Lara, *Historia de México*. México, Trillas, 2012

⁵⁴ Jesús Nieto López y María del Socorro Betancourt, *Historia de México II*, México, Secundaria Integral. Santillana, 2009

⁵⁵ Martha Rocha Islas, *Feminismo y revolución*. En Ana Lau, Espinosa Damián (coords.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010*. México, UAM-X, 2013

Me parece importante hacer este señalamiento no en un afán de querer forzar que sean nombradas las mujeres pero me parece que el recurrir a estos sexismos en la escritura no se entienden las dinámicas sociales inmersas en esos procesos históricos. Y si no somos especialistas entonces la información es parcial.

Aparte de las voces masculinas que generalizan cualquier sustantivo, como en los ejemplos que ya señalamos encontramos también una constante en nombrar a los protagonistas o afectados por alguna acción “hombre u hombres”, aquí es importante hacer la diferenciación que encuentro al utilizar esta palabra. Podemos encontrar que se dice Porfirio Díaz “el hombre que había sido considerado indispensable para el país”.⁵⁶ Donde la palabra hombre refiere justamente a un individuo masculino, aquí la voz hombre no tiene algún carácter sexista, sin embargo cuando encontramos que se utiliza de la siguiente manera “los hombres de todas las épocas encontraron con esta técnica (la caricatura) la manera de expresarse con humor de su cotidianidad”.⁵⁷ Encontramos que la palabra hombre engloba a hombres y mujeres. También señalamos que si sabemos que hay mujeres caricaturistas desde el siglo XVII, como Ema Best de la cual su obra data de 1895, me preguntó. ¿Por qué se nombra de nuevo con una voz masculina?

Al respecto el lingüista español Meseguer señala que la voz “hombre” es otra de las doce formas de un uso sexista del lenguaje. Me gustaría profundizar un poco más al respecto. Si nos remitimos a los significados que se atribuyen a esta palabra esta expresión es polisémica, es decir, es una misma forma con dos significados diferentes: el primero, asigna a la humanidad en su conjunto; y el segundo, se refiere a los varones de manera particular. Veamos.

Hombre. (Del lat. homo, -inis). 1. m. Ser animado racional, varón o mujer. 2. m. varón (ll ser humano del sexo masculino). 3. m. Varón que ha llegado a la edad adulta. 4. m. Grupo determinado del género humano. El hombre europeo El hombre del Renacimiento. 5. m. Individuo que tiene las cualidades consideradas varoniles por excelencia, como el valor y la firmeza. ¡Ese sí que es un hombre! 6. m. U., unido con algunos sustantivos por medio de la preposición de, para designar al que posee las cualidades o cosas significadas por tales sustantivos. Hombre de honor, de tesón, de valor.⁵⁸

⁵⁶ Andrea, Martínez Barracs y Javier Lara, *Historia de México*. México, Trillas, 2012 pág. 228

⁵⁷ *Ídem*, p. 237

⁵⁸ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (22. Ed.). [En línea] <http://www.rae.es/rae.html> [Consultado Agosto 2012]

Esta palabra puede aludir según su significado sólo a los hombres o englobar a ambos animales racionales. ¿qué se juega en esa posible "polisemia"? Desde una lectura de género, la lingüista española Enriqueta García Pascual nos dice que esta polisemia es una trampa del lenguaje y señala:

La palabra "hombre", en consecuencia, expresa una metonimia encubierta, anclada a nuestro sistema conceptual. No se trata de una regla gramatical, esto es, de la "estructura" de la lengua, sino una interpretación pragmática de la misma. La regla llega a impregnar nuestro imaginario de tal modo que cualquier masculino presuntamente universal crea en nuestra imaginación imágenes masculinas. Es una trampa entonces porque por un lado se justifica como una regla gramatical y también porque no sabemos si detrás de la palabra hombre se está pretendiendo englobar a las mujeres. Si es así, éstas quedan invisibilizadas, y si no es así, quedan excluidas.⁵⁹

Esta trampa en el lenguaje está presente en todos los relatos históricos que mencionan la palabra hombre, es decir nos queda la duda de si al decir hombres también toma en cuenta a las mujeres, si es así ¿por qué no nombrarlas?

De esta parte del análisis donde las mujeres no aparecen y se engloban en las voces masculinas, pasamos a otro punto de análisis que sigue en el tono de la visión androcéntrica del lenguaje en el discurso escrito, y refiere cuando sí se usan voces para nombrarlas. Podría parecer contradictorio seguir sosteniendo este carácter androcéntrico, cuando al realizar la lectura ubicamos algunas voces femeninas en frases como:

⁵⁹ Enriqueta García Pascual. *Una mirada otra*. España, Ed. Generalitat Valenciana, Departament de la Dona 1987, p. 39

IMAGEN 7

Uso de la voz “la mujer”

PROPÓSITOS DEL BLOQUE

Como verás, los propósitos de este bloque se relacionan y forman un todo organizado con los propósitos de los otros grados de la educación secundaria, que son parte de tu experiencia porque ya los has visto. Para que logres estos propósitos debes trabajar con diversas fuentes de información y desarrollar actitudes y valores como el reconocimiento del patrimonio cultural, la conciencia histórica y la promoción de la convivencia y el diálogo con grupos y personas de cultura diferente.

Que los estudiantes:

- Elaboren una visión de conjunto del periodo mediante la comprensión de los cambios que experimentó México a partir de la Revolución, la formación de un partido único y el impacto de

APRENDIZAJES ESPERADOS

Los aprendizajes esperados son una referencia de primera importancia para tu profesor o profesora; ya que con base en ellos evaluará tu trabajo de forma permanente. Estos aprendizajes señalan con claridad y precisión los logros que deberías alcanzar cuando concluyas el estudio del bloque. ¿Cómo puedes realizar esos aprendizajes? La mejor manera de hacerlo es por medio de una actitud participativa, esto es, que aprendas a dirigir tu propio aprendizaje y a aplicar lo aprendido en los temas de historia y en otras esferas del conocimiento. Estos son los aprendizajes esperados del bloque 4:

- Identificar la duración del periodo. Ordenar cronológicamente en una línea del tiempo y establecer relaciones causales entre sucesos y procesos relacionados con la Revolución, los movimientos demográficos, la urbanización e industrialización del país.
- Explicar con ayuda de mapas y gráficas los contrastes económicos regionales, los fenómenos demográficos y el surgimiento de ciudades industriales y compararlos con los del

CONCEPTOS CLAVE PARA COMPRENDER EL PERIODO

- Autoritarismo
- Caudillismo
- Corporativismo
- Dependencia
- Guerrilla
- Laicismo
- Presidencialismo
- Campesino
- Revolucionario
- Nacionalismo

los cambios en las costumbres familiares y la presencia de la mujer en la sociedad y el mundo laboral.

expresiones. Valoren en la vida actual y futura la importancia del respeto a las garantías individuales y a los derechos sociales para mejorar la calidad de vida.

época características del nacionalismo.

- Explicar los cambios en el ambiente, el paisaje y la vida cotidiana a partir de la industrialización, los movimientos demográficos y los avances tecnológicos y científicos.
- Buscar, seleccionar, contrastar e interpretar la información de diversas fuentes para analizar los cambios en las costumbres familiares y la presencia de la mujer en la sociedad y el mundo laboral.
- Analizar en fragmentos de textos las diferentes posturas en torno de la Constitución y los movimientos sociales y políticos de la época.
- Identificar en algunos aspectos de la vida social la presencia de los derechos sociales y la democracia y discutir su importancia.

317

FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 317

A pesar de incluir la voz “mujer” en el libro –como lo vemos en el ejemplo anterior – ¿podemos aún hablar de una visión androcéntrica en los libros de texto?

Retomaremos lo que Teresa de Lauretis señala respecto a que una de las formas de mantener en cautiverio a las mujeres es hablar así en singular sobre “la mujer” como si existiera una esencia y una sola forma de ser que se incluyera en esta palabra. Menciona que hablar de mujer es seguir armando una construcción ficticia que poco da cuenta de la pluralidad y diversidad de las formas y experiencias de ser mujeres. Es decir quienes dan cuenta de una historia oficial presentada en los libros no les interesa dar cuenta de las experiencias de algunos subalternos como en este caso de las mujeres, pues sería darles voz; les nombran

sí, pero sólo en relación con el sujeto hegemónico de su relato. Nos dice De Lauretis:

Al hablar de la mujer la palabra se ausenta de lo teórico que la construye, su palabra es silente y queda designada, cautiva y cosificada en el discurso histórico.⁶⁰

Cierro este indicador para señalar una breve propuesta de expresiones en el lenguaje que pueden orientarse más a un lenguaje incluyente.

Imagen 8	
Ejemplos para el uso de un lenguaje incluyente	
<i>Expresión sexista</i>	<i>Expresión incluyente</i>
El hombre	La humanidad
Los obreros	La clase obrera
Los trabajadores	La clase trabajadora
FUENTE: Elaborado por Juana Viridiana Becerril, 2013	

⁶⁰ Teresa, De Lauretis. "Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica", en Cecilia Cangiano, y Lyndsay DuBois, (comp.) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993

A2) Voces activas y pasivas

Otro elemento que constituye un referente básico en la relación ideología y lenguaje y que retomaremos para este segundo punto de análisis, son las voces activas y pasivas. Según el analista Van Dijk, el uso de las voces activas o pasivas tienen dos fines gramaticales e ideológicos. Señala que:

La voz activa se relaciona más con la relación actor acción, con la atribución de agencia o responsabilidad por la acción, mientras que en la forma pasiva a la agencia puede ser rebajada mediante la referencia a los agentes en una frase adverbial de menor prominencia en vez de una frase sustantiva inicial tópica con función gramatical de sujeto.⁶¹

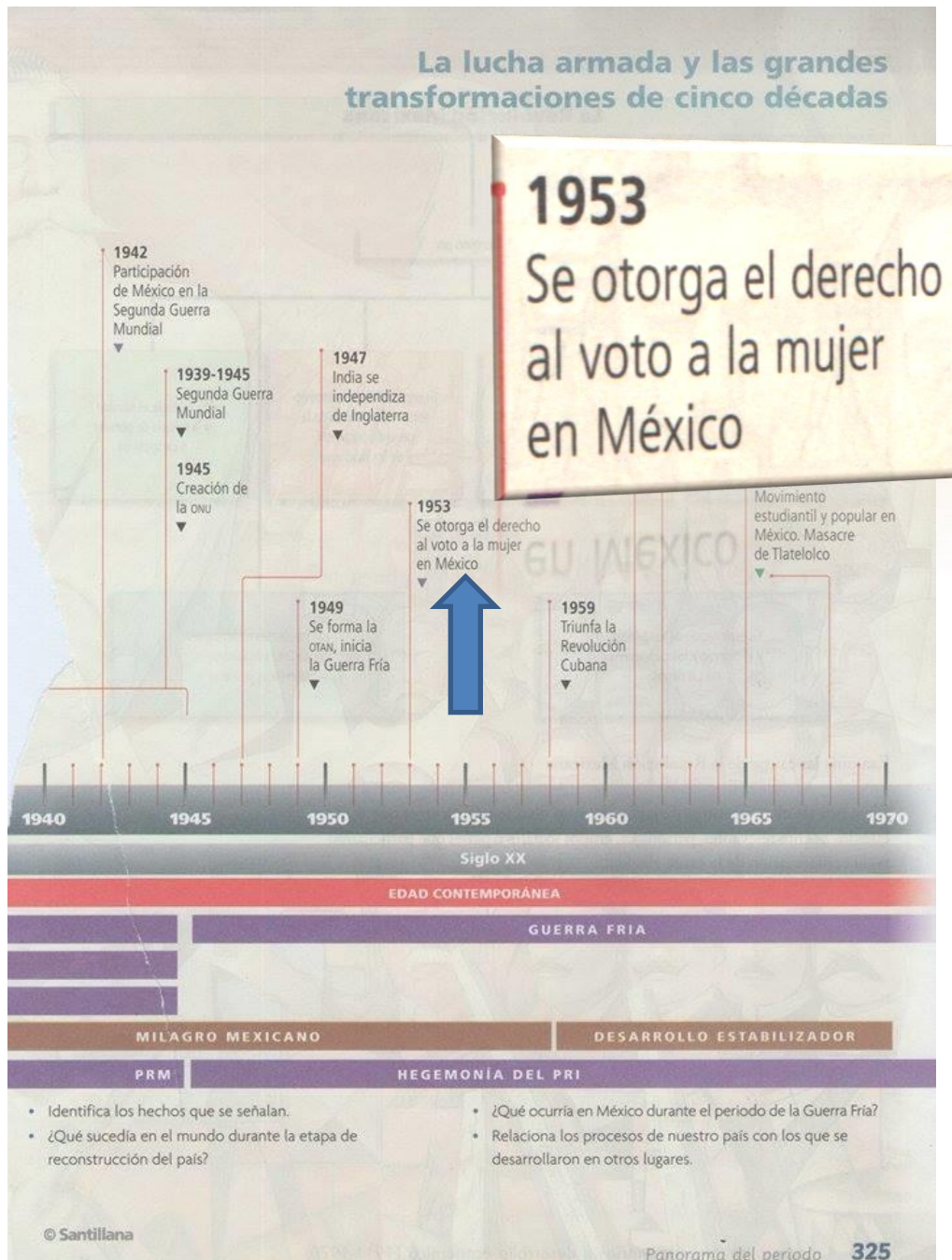
Es decir el uso de oraciones en voz activa o pasiva no es solamente un asunto de estilo sino que puede depender del deseo del hablante de enfatizar o minimizar la agencia de las personas.

Para el análisis de las voces desde esta mirada de género nos enfocaremos en la forma en que se refieren a ellas entorno a un proceso como lo fue la lucha por el derecho al voto, por dos cosas, la primera porque si bien éste se logra en 1953 a treinta años de distancia con el periodo analizado, lo escogí porque forma parte del bloque analizado, el bloque 4 “Instituciones revolucionarias y desarrollo económico”. Y segunda, porque es en apariencia y según la narrativa histórica de los libros de texto analizados, el único proceso en el que si se señala a las mujeres como sujetas activas de esta historia. Veamos cómo se enuncia:

⁶¹ Teo, Van Dijk ¿Un estudio lingüístico de la ideología?, en Giovanni Parodi. *Discurso, cognición y educación*, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Chile, p. 28

Imagen 9

Uso de la voz pasiva “la mujer”



FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 325

Por su parte el libro *Historia 2* señala “en 1952, el presidente Ruíz Cortines concedió a la mujer el voto político electoral”.⁶²

En este caso tenemos que se presenta una forma de nombrar un hecho político donde según el tipo de las voces nos señala que las mujeres no aparece como sujetos que jugaron un papel principal en el desarrollo de esta acción, según lo que Van Dijk señala, podemos decir que no es lo mismo decir “se concede el voto a la mujer” que decir “las mujeres ganaron el derecho al voto”. En la primer frase la agencia no está en las mujeres, sin en los otros que otorgan el voto y en la segunda las mujeres tienen un papel activo, que al nombrarlo de esa manera da la pauta para pensar que hubo movimientos de mujeres que lucharon por ser ciudadanas votantes, aun cuando en los libros no se mencionen éstos.

Decirlo de esta manera es reconocer el papel de agencia de las mujeres, de capacidad de actuación de intervención en lo público político, de ser sujetos autónomos, nombrarlo como “las mujeres ganaron el derecho al voto” implica – aunque sea de manera sutil– señalar que hubo movimientos de mujeres previos que lo fueron gestionando, tal es el caso de diversas asociaciones feministas que se unen a Madero, entre ellas el Club Femenil Antireeleccionista “Las Hijas de Cuauhtémoc”. Quizá podría parecer exagerado este análisis minucioso de las formas de nombrar en los textos analizados, pero sostenemos, como lo hemos hecho a lo largo de esta tesis que el lenguaje construye, que es dinámico, que puede modificarse para construir algo distinto. Finalmente en torno al tema del derecho al voto y la mirada de género con la que estamos observando me parece importante señalar el hecho de que no se nombre nada de los movimientos de las mujeres en nuestro país hasta antes de 1953, quitarle este carácter de proceso a un acontecimiento histórico considero que es una de las características que impiden que aprendamos cómo se gestan y desarrollan los procesos históricos. Al respecto pueden consultarse textos de Carmen Ramos, Gabriela Cano y Ana Lau Jaiven quienes desde diversas aristas han analizado las construcciones de género

⁶² Arce-Montoya. *Historia 2*, México. Grupo Editorial Patria, 2009, p. 277.

en la historia y visibilizado con sus trabajos de investigación la experiencia de las mujeres, particularmente en la Revolución Mexicana.⁶³

B) Narrativa histórica

En lo que respecta al lenguaje escrito, hasta ahora nuestro análisis se vinculó a la gramática y la sintaxis de algunas frases encontradas. Ahora analizaremos un segundo punto dentro del mismo discurso escrito, que es la parte de la narrativa, donde los indicadores que nos permitirán dar cuenta de las operaciones pedagógicas que subyacen estos discursos son B1) los sujetos en la historia. Arquetipos y subversiones y B2) cronología y B3) Organización de contenidos.

Como pudimos ver en el trabajo de análisis realizado en el punto anterior, el nombrar la experiencia de las mujeres en los procesos históricos implica un ejercicio de deconstrucción de las formas “normales” de nombrar y narrar la historia. Ante eso me surgen diversas preguntas ¿es suficiente integrar a las mujeres a los discursos de los que han sido eliminadas? ¿es suficiente la institucionalización de una equidad de género en el lenguaje, aunque por cuestiones prácticas como lo señala la misma SEP no se incluya en los libros de texto? ¿no existe el riesgo de incorporar a las mujeres sólo como un apéndice en la historia? ¿la integración es suficiente para ser críticos frente a los productos académicos hegemónicos? ¿no existen propuestas de historia de las mujeres que parten de los mismos presupuestos androcéntricos que tanto critican, llegando incluso a eliminar su pertinencia y aportación?

⁶³Gabriela Cano. "Las mujeres en el México del siglo XX. Una cronología mínima", en Marta Lamas (comp.) *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*. México, FCE/CONACULTA, 2007, pp. 21-71. *Primer Congreso Feminista de Yucatán*. México INFONAVIT, 1975, Hermila Galindo. "La mujer en el porvenir", Primer Congreso Feminista de Yucatán. 1916, México. [En línea] <http://ideasfem.wordpress.com/textos/f/f13/> [consultado diciembre 2013], Anna Macías. *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. México, PUEG-UNAM, 2002, pp. 153-182, Esperanza Tuñón. *Mujeres que se organizan: El Frente Único Pro Derechos de la Mujer, 1935-1938*. México, UNAM, 1992, Cano Gabriela, "Congresos feministas en la historia de México", en *Fem*, año 11, no.58, octubre 1987.

Retomando la noción del género como una perspectiva que nos permite analizar las representaciones de hombres y mujeres en algún discurso, también podemos decir que esta representa una denuncia a las estructuras de poder androcéntricas. Es decir habría que ver las raíces de los discursos que estamos analizando y sus estrategias pedagógicas. En lo que refiere a los libros de texto de historia que estamos analizando, pensando que el género nos permite llegar a una comprensión más profunda de todos los fenómenos históricos, del cómo se explican y construyen éstos. Retomamos una pregunta que ya varias estudiosas y estudiosos del género se han hecho para dar paso al siguiente nivel de análisis de esta investigación ¿cuáles son los presupuestos epistemológicos que construyen una historia donde las mujeres rara vez aparecen?

Esta pregunta se vincula con ahondar el análisis en la narrativa histórica, las categorías y modelos que la sustentan y la manera de representarla como contenido específico de una asignatura, lo que Chavellard llamó transposición didáctica, es decir la transformación que acontece a un saber científico para convertirse en un saber escolar.

Esta representación de la historia en los libros de texto constituye una operación político educativa que tiene mucho que ver con el lugar desde donde se produce, con un cuerpo social y una institucionalización del saber es decir con un contenido que se quiere legitimar, autorizar y con:

[...] un nosotros que habilita, un locutor que enuncia este discurso historiográfico. Un discurso historiográfico que presenta una historia como ficción fabricadora de engaños que esboza la clave de un silencio por la inversión, de una práctica normativa y de su codificación social. La escritura historiadora o historiográfica permanece controlada por las prácticas de poder que no sólo posiciona el lugar desde donde se escribe sino que también fija a su lector un lugar bien determinado al redistribuir el espacio de las referencias simbólicas imponiendo así, una lección es didáctica y magisterial.⁶⁴

Así podemos decir que el discurso histórico que se crea para poder ser enseñado no refleja de facto una historia sino que se construye a partir de un proyecto político educativo concreto que permea las nociones bajo las que se estructura cierto discurso histórico. Son varias las nociones que forman parte y nos ayudan al

⁶⁴ Michael de Certeau. *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 2006, pp. 132.

análisis del discurso histórico,⁶⁵ sin embargo por la propia exigencia de nuestro objeto de estudio y la perspectiva de género sólo consideraremos dos indicadores: los sujetos de la historia; enfatizando la representatividad de sujetos en el discurso escrito, así como los arquetipos y las subversiones de género presentes en dicho discurso; y; los elementos de orden de la narrativa histórica enfocándonos en la cronología y en la organización de contenidos.

B1) Sujetos de la historia. Arquetipos y subversiones

Me gustaría iniciar este apartado con un fragmento de la obra *La abadía de Northanger*⁶⁶ de la escritora Jane Austen:

- Si he de ser franca, le diré que lo prefiero a todos los demás.
- ¿De veras?
- Sí. También me gustan la poesía, las obras dramáticas y, en ocasiones, las narraciones de viajes, pero, en cambio, no siento interés alguno por las obras esencialmente históricas ¿Y usted?
- Pues yo encuentro muy interesante todo lo relacionado con la historia.
- Quisiera poder decir lo mismo; pero si alguna vez leo obras históricas es por obligación. No encuentro en ellas nada de interés, y acaba por aburrirme la relación de los eternos disgustos entre los papas y los reyes, las guerras y las epidemias y otros males de que están llenas sus páginas. Los hombres me resultan casi siempre estúpidos, y de las mujeres apenas si se hace mención alguna. Francamente: me aburre todo ello, al tiempo que me extraña, porque en la historia debe de haber muchas cosas que son pura invención. Los dichos de los héroes y sus hazañas no deben de ser verdad, sino imaginados, y lo que me interesa precisamente en otros libros es lo irreal.
- Por lo visto —dijo Miss Tilney—, los historiadores no son afortunados en sus descripciones.

Como podemos ver en el fragmento anterior Jane Austen hace un señalamiento a través de uno de sus personajes con las características de la historia oficial, o real como ella la llama. Papas, reyes, héroes, guerras son algunas palabras que da cuenta en esta historia. Asimismo nos señala que de las mujeres apenas y se hace mención. ¿es así? ¿qué podemos decir de los sujetos de la historia a partir de nuestro análisis?

⁶⁵ Por ejemplo Mario Carretero habla de seis categorías para el análisis histórico: la temporalidad, la periodización, la delimitación temporal, la espacialidad, la ubicación espacial, los sujetos en la historia.

⁶⁶ Jane, Austen. *La abadía de Northager*, España, Editorial De Bolsillo ,2009, p. 23

Un primer elemento del que podemos dar cuenta a partir de este análisis es que hay un predominio de las figuras masculinas, un desequilibrio que para Moreno refiere a una noción pedagógica donde los materiales curriculares tienden a presentar sólo un punto de vista y olvidan o marginan otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de otros sujetos.

Moreno señala:

[...]se valora de forma desequilibrada las relaciones de poder político, religioso, económico o social que deja fuera de contexto a colectivos como la infancia, las mujeres y las personas ancianas o los esclavos.⁶⁷

En este sentido observamos el desequilibrio entre hombres y mujeres como protagonistas de los procesos históricos. Esto lo constatamos con el análisis realizado en el punto anterior donde ubicamos las escasas veces en las que se habla de las mujeres, a pesar de que su papel haya sido relevante en algún fenómeno histórico.

Un segundo momento en este análisis cuantitativo fue el ubicar cuántos hombres y mujeres se mencionaban con nombre propio, pues si bien la historia se hace colectivamente, la historia oficial da un peso enorme a los héroes con nombre propio. Y lo que encontramos es que sólo en el libro *Historia de México* se hace referencia, en el periodo analizado, a un personaje femenino Teresa Urrea frente a cerca de treinta personajes masculinos. Teresa Urrea, la única mujer partícipe en esta historia frente a una numerosa cantidad de personajes hombres y de la cual sólo sabemos que inspiró una rebelión.⁶⁸

¿Dónde están las mujeres? me pregunto a la manera que lo hace la feminista Helene Cixous, quien en su búsqueda y la de las experiencias de otras las mujeres, encuentra relatos que van de héroe en héroe y pregunta ¿dónde están mis batallas?⁶⁹ Es que acaso ¿las mujeres no tuvieron incidencia en alguno de los procesos de la historia que estos libros nos presentan? o ¿qué sucede? En este

⁶⁷ Amparo, Moreno Sarda. *El orden androcéntrico del discurso histórico*. Madrid, Ministerio de cultura, 1987, p.10.

⁶⁸ Para saber más al respecto puede consultarse el texto de Mario, Gill. Teresa Urrea, la santa de Cabora. [en línea] s/f: aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/.../1/06-024-1957-0626.pdf [Consultado diciembre 2013]

⁶⁹ Helen, Cixous. *La risa de medusa*. Madrid, Anthropos, 1995, p. 212

caso podríamos hablar de una estrategia historiográfica que la historiadora y feminista Joan Scott llama *omisión sistemática* de las mujeres en la historia. Al respecto comenta que no es que las mujeres estuvieran inactivas o estuviesen ausentes en los acontecimientos históricos sino que fueron sistemáticamente omitidas de los registros oficiales.⁷⁰ El olvido de la mujer es una constante en la historia oficial.

Partiendo de la idea de la omisión sistemática, cabría preguntarnos sobre los sujetos que sí aparecen ¿cuáles son las características de esos sujetos que hacen la historia? Encontramos que independientemente de las particularidades de cada uno que se nombra en la historia, hay rasgos que éstos comparten, para lo cual nos referiremos a ello como arquetipos.

Arquetipos

Los arquetipos son representaciones complejas que socializan una ética, un comportamiento. Éstos se presentan a través de un cuerpo estructurado de relatos de conducta ejemplar, máximas morales e íconos a través de las cuales se pretende transmitir un sistema de valores. En estas figuras se condensan los deseos y expectativas de un grupo humano; son el prototipo con base en el cual se valora toda conducta social; se convierten en el ideal que regula los procesos de formación personal y social.

Un arquetipo puede definirse como:

Un modelo atractivo por su ejemplaridad y perfección, un primer molde hacia el que deben tender los hombres y sus acciones, una forma o idea original y principal convertida por ello en punto de convergencia del partir y del llegar humano.⁷¹

El primer rasgo arquetípico que encontramos del sujeto es que es un sujeto masculino, es decir es la experiencia masculina la fundante de la historia. Es importante hacer esta diferenciación entre decir hombres y masculino, aunque sean los hombres los que dan cuenta de lo masculino, por ello la gran cantidad de hombres frente a las mujeres como ya lo vimos en el análisis anterior.

⁷⁰ Joan Scott. "El problema de la invisibilidad", en Carmen Ramos Escandón (comp.), *Género e historia*. México, Instituto Mora, 1992.

⁷¹ Oscar Reyes Rubalcava. *Aprendiendo a ser niña. Arquetipos de feminidad en los manuales escolares*. México, COMIE, 2009, p. 65

Lo masculino refiere a un orden social, más que a los sujetos que lo encarnan, aunque no quiere decir esto que estén desvinculados podemos hablar de hombres masculinos, pero también de hombres femeninos, así como mujeres masculinas o no.

Los atributos que acompañan un orden masculino siguiendo el *Esquema sinóptico de las oposiciones pertinentes* que Bourdieu presenta en su libro *La dominación masculina*⁷² son algunos de los atributos de los sujetos que son protagonistas de los relatos históricos que encontramos a manera de casi una ficción, de arquetipos, de modelos. Veamos el esquema:

Imagen 10

Esquema sinóptico de las oposiciones pertinentes

⁷² Pierre Bourdieu. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000, p.23.



Esquema sinóptico de las oposiciones pertinentes

Podemos leer este esquema relacionándolo bien con las oposiciones verticales (seco/húmedo, alto/bajo, derecha/izquierda, masculino/femenino, etc.), bien con los procesos (por ejemplo los del ciclo de la vida: matrimonio, gestación, nacimiento, etc., o los del año agrario) y con los movimientos (abrir/cerrar, entrar/salir, etc.)

FUENTE: Bourdieu Pierre. La dominación masculina, Barcelona, Anagrama, 2000, p.23.

Observando el esquema podemos dar cuenta que muchas relaciones de dominación se dan a partir de esta diferenciación de binomios, donde en la mayoría de las circunstancias hay un predominio de lo masculino.

En el esquema sinóptico podemos observar que lo masculino se asocia con lo oficial, lo religioso, lo público. Este último segundo rasgo arquetípico asociado a los sujetos de la narrativa histórica analizada. A lo largo de la revisión de nuestros

libros podemos encontrar que todos los sujetos de los que se habla están asociados a espacios de poder político público, situando a éste como un lugar privilegiado de la narrativa histórica, en el entendido de que la historia que se cuenta es la que sucede en el espacio público. Espacio del cual en ocasiones fuimos o somos excluidas o se nos excluye al no nombrarnos.⁷³ Me parece importante mencionar que el espacio público-masculino no sólo deja fuera a las mujeres en la narrativa histórica sino también a hombres que no ocuparon estos lugares de poder.

Es interesante como esta división entre el espacio público y el espacio privado puede leerse como una división entre lo que realizaban los hombres y las mujeres; la vida diaria que no es necesariamente pública se asocia con lo que hacen las mujeres, como podemos ver en el programa de estudios de la asignatura de Historia de México.

También es importante señalar que los tres libros analizados remiten a un anexo la perspectiva de la vida diaria y con ello el espacio de las mujeres y los jóvenes. Si bien, porque responde a una exigencia del plan de estudios, esta organización en un subtema dentro del plan de estudios no es coincidencia. Pensemos en lo que señala Celia Amorós:

El espacio público al ser el espacio de reconocimiento es el de los grados de competencia, por el contrario las actividades que se realizan en el espacio privado, las actividades femeninas son las menos valoradas socialmente fuere cual fuere su contenido.⁷⁴

Otro elemento que Celia Amorós nos señala es que esta diferenciación entre el espacio público y el privado, al no crear competencia, tampoco individualiza a los sujetos de los que se está hablando. Recordemos como ya lo analizamos en el apartado de visión androcéntrica del lenguaje, cuando se hablaba sobre la voz

⁷³ La redacción de las expresiones “fuimos o somos excluidas o se nos excluye al nombrarnos” responde a una propuesta feminista de hacer investigación, que asumo en esta tesis. La cual hace una crítica la objetividad del conocimiento y asume la subjetividad como parte nodal de la construcción del conocimiento. Al respecto puede consultarse la obra *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. En la cual se presentan algunos de los principales debates y corrientes respecto a la noción de la subjetividad en la investigación. Cfr. Norma Blázquez. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México, CEIICH UNAM, 2010.

⁷⁴Celia, Amorós. Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas masculino y femenino. [En línea] <http://e-mujeres.net/ateneo/celia-amoros/textos/espacio-publico-espacio-privado-y-definiciones-ideologicas-masculino-y-fe> [Consultado octubre 2013].

“mujer” se refería a una generalización no se hacía referencia a ni una sola “sujeta”⁷⁵, pareciera que este espacio de la vida diaria fuese el espacio de las idénticas, las representaciones enjambre como ella lo menciona. ¿por qué? ¿qué protagonismo podría haber, qué reconocimiento e igualdad vamos a tener si la historia es precisamente la del espacio público del cual estamos excluidas?

Agregamos al análisis un tercer rasgo el adultocentrismo, entendido éste como:

Una categoría que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes. En este orden, el criterio biológico subordina o excluye a las mujeres por razón de género y a los jóvenes por la edad. Se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad.⁷⁶

Si volvemos a mirar el *Esquema sinóptico de las oposiciones pertinentes* de Bourdieu, observamos que asociado a lo masculino está la edad madura, de ahí que el androcentrismo sea adultocentrismo también. Y es que, ¿recordamos acaso que alguno o alguna protagonista de la historia sea niño o niña?

Finalmente encontramos que la historia que se enseña de manera oficial en las escuelas está asociada a otro elemento que forma parte del arquetipo masculino que hemos venido mencionando y es un arquetipo de guerra. Como podemos ver en los índices de los libros analizados, los acontecimientos vinculados a las guerras, a la dominación, al saqueo, a la expansión territorial, son lo que marcan esta historia oficial. Así lo que podemos leer en esta historia es que la guerra es un proceso que se respeta y se justifica, pocas veces se mencionan las consecuencias de horror y sufrimiento que implican, es decir enfatizando la heroicidad del pasado nacional se desvía la atención de la violencia que implican estos procesos, se reorganiza el olvido y se impone un “deber de memoria”. ¿Sobre qué olvidos, que renunciaciones, que negaciones se construye la historia oficial? Si bien la historiografía ha cambiado notablemente aún la guerra es un

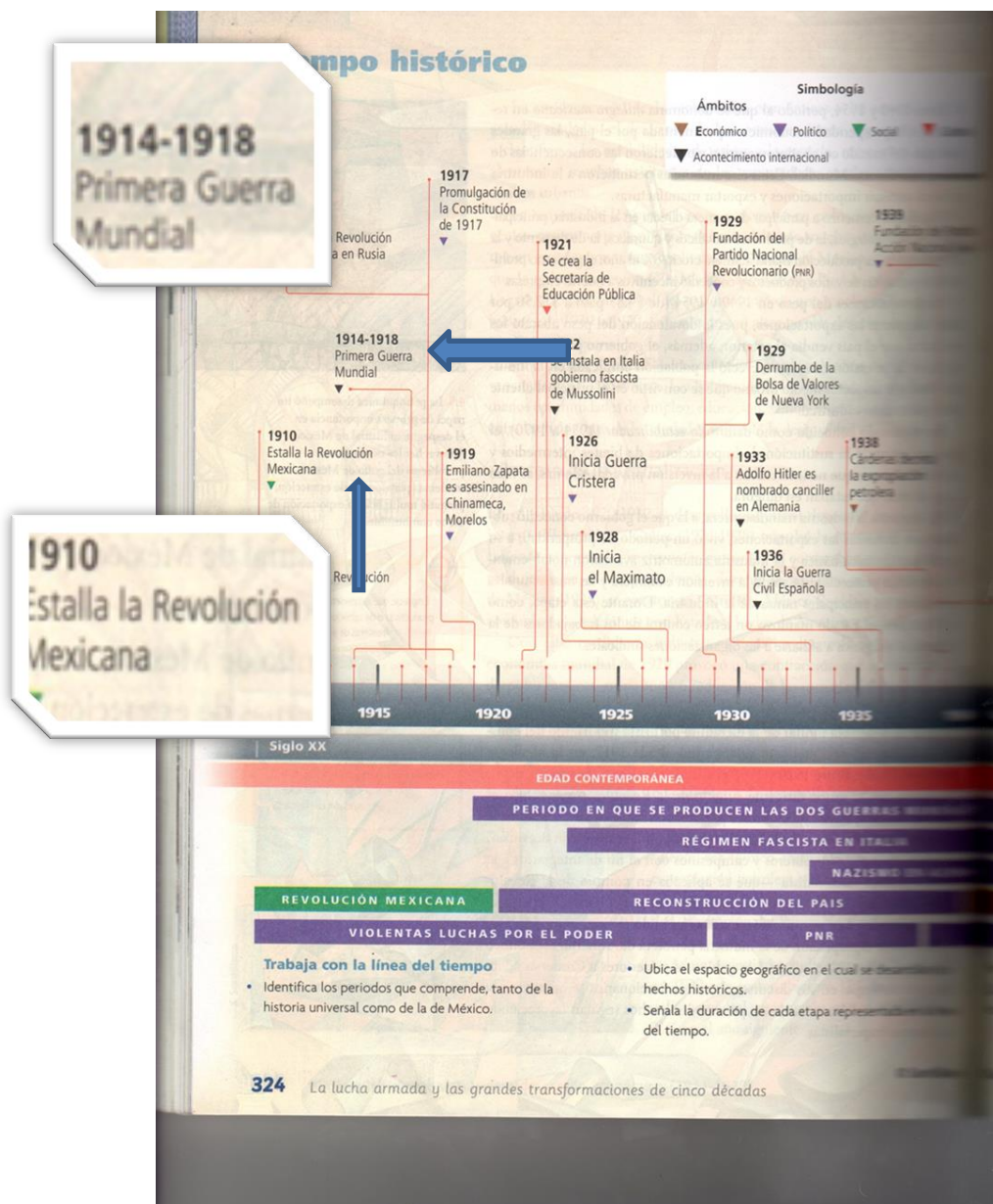
⁷⁵ Retomamos la diferenciación que hace Martha Patricia Castañeda respecto a hablar de sujetos y sujetas. Señala que el primero hace alusión a una categoría epistémica que permite configurar la constitución filosófica, cultural, y política desde la cual se establece la relación con el mundo, mientras que la segunda se subraya la especificidad genérica de esa constitución cuando se trata de las mujeres. Patricia Castañeda. Investigación feminista [en línea] s/f http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/cas_pat.pdf [consultado diciembre 2014].

⁷⁶ s/a. *Adultocentrismo y culturas de la infancia* [En línea] s/f: <https://adultocentrismo.wordpress.com/2013/08/06/adultocentrismo/> [Consultado enero 2013]

rasgo arquetípico de la historia y de los sujetos que la protagonizan. En nuestros libros de historia de México aprendemos todas las guerras, sus nombres, sus fechas, sus conquistas, sus botines, sus líderes, sus banderas, sus armas: lo aprendimos todo excepto lo que es una guerra, cualquier guerra. Veamos a manera de ejemplo una de las cronologías analizadas:

Imagen 11

La guerra como rasgo androcentrico en las cronologías



FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 324

Lo que aprendemos actualmente en la escuela es, en palabras de Alonso Escribano, una historia de la guerra, y señala:

Si hacemos un análisis de los contenidos veremos que en muchos casos los procesos de cambio en la historia vienen marcados por las más cruentas batallas. Los periodos históricos vienen determinados por las batallas, por las victorias de unos y las derrotas de otros. El motor del progreso y la historia es la conquista o expansión de unos

pueblos sobre el resto. Los protagonistas son los grandes señores de la guerra como Alejandro, Julio César, Carlo Magno...demasiadas veces la cultura, la sociedad, la economía o la política de tal o cual periodo histórico queda subordinada a la figura de estos protagonistas de la historia. El hilo conductor de los contenidos son los acontecimientos ligados a los conflictos bélicos de turno.⁷⁷

Aprendemos bajo una lógica tanática, de destrucción. En este sentido sería interesante recuperar algunas propuestas feministas que, aún a pesar de las críticas que conllevan, apuestan a una revitalización del lado femenino de los seres humanos feminizando la cultura.

Subversiones

Si nos remitimos a la base etimológica de lo que quiere decir subversión, *subvertere*, es decir “dar la vuelta” veremos que a lo largo de la historia las mujeres han subvertido el sistema de género impuesto, de distintas maneras, alguna más radicales que otras. En este apartado me concentraré sólo en dos elementos de subversión que forman parte de lo que en palabras de Michelle Perrot se refiere a los tres “santuarios masculinos” cerrados a las mujeres: lo religioso, lo político y lo militar. Al respecto Perrot señala que “el más resistente desde la ciudad griega hasta la Revolución Francesa y hasta nuestros días ha sido y es el político”.⁷⁸

¿Se nombran en los libros de texto analizados experiencias de mujeres que hayan trastocado estos santuarios masculinos? Como hemos visto a lo largo del análisis de esta investigación son muy escasas las voces que hacen referencia a mujeres, generalmente están nombradas con el genérico mujer o mujeres. En lo que respecta al santuario religioso, poco se señala al respecto en los libros de texto, supongo esto a causa del carácter laico en la educación pública. Por ello los contenidos respecto a esto son restringidos. En el santuario de lo militar como ya vimos sólo se menciona a Teresa Urrea pero como una inspiradora de una rebelión no como partícipe de ella.

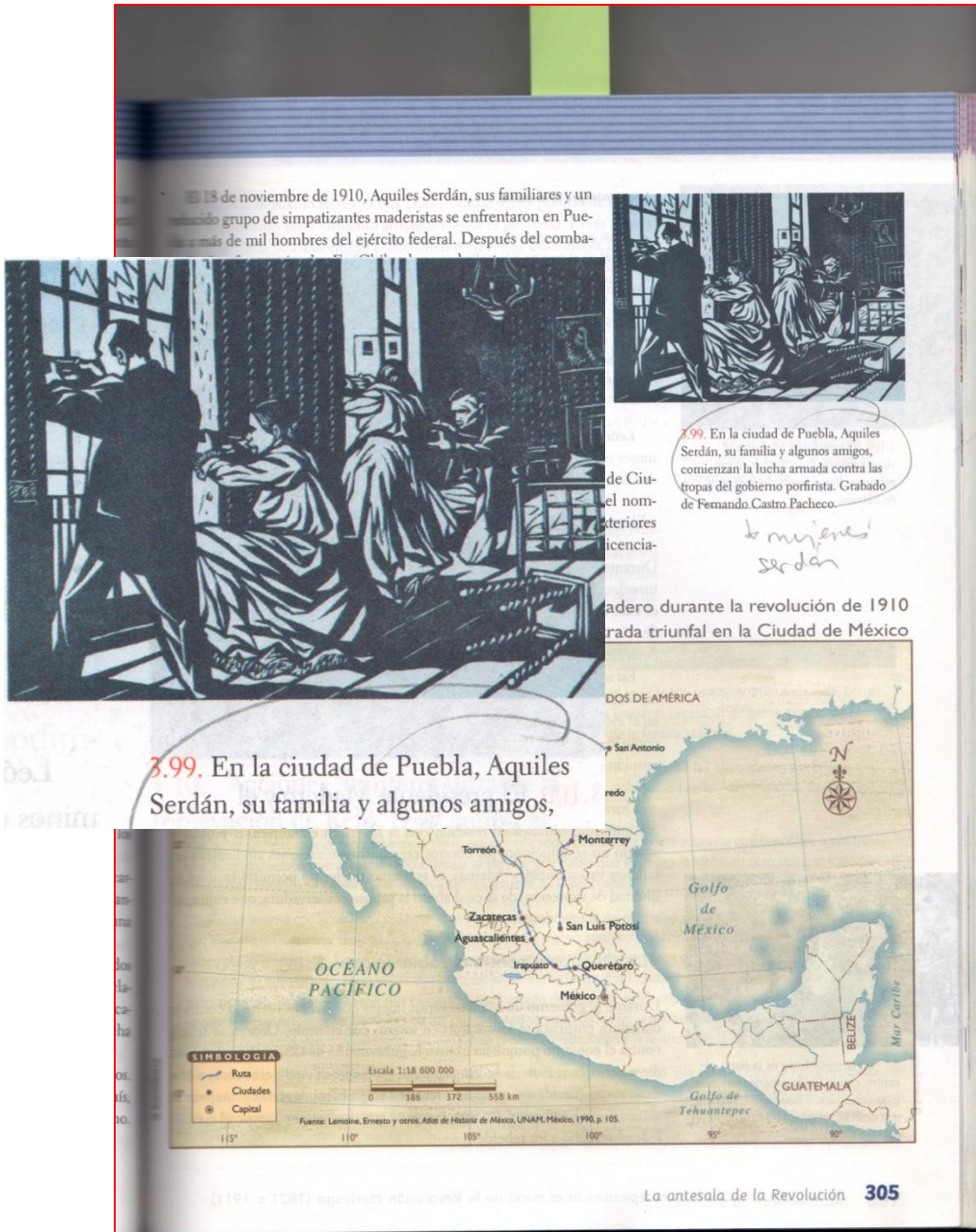
⁷⁷ Alonso, Escribano. *Guerra, enseñanza e historia*. [En línea]. 2009, http://ahimsa.ahimsav.com/173-ene_archivos/Page321.htm. [Consultado diciembre 2014].

⁷⁸ Michel Perrot y Geroge Duby, *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus, 2000

Pero observemos la siguiente página de libro *Historia de México II*:

Imagen 12

Participación de las mujeres en la Revolución Mexicana. Carmén Serdán



Vemos en la imagen a una de las mujeres que fue no sólo hermana de Aquiles Serdán como lo dice el pie de foto de la imagen, sino que fue una pieza clave del movimiento revolucionario y además una mujer que subvirtió el género de diversas formas. La primera forma de subvertir fue entrar al santuario político y militar, Carmen Serdán fue “El enlace entre los maderistas en el exilio y los correligionarios poblanos. En octubre viajó a San Antonio, Texas, para intercambiar información sobre los avances de la rebelión”.⁷⁹

Así mismo, Teresa Villareal y María de los Ángeles Mendieta atribuyen a Carmen Serdán la muerte de Miguel Cabrera. Esto no lo señalo con el afán de decir que es algo que hay que celebrar, sino lo enuncio para dar cuenta de la participación de esta mujer como militante y política. El segundo elemento de subversión que atribuyo a Carmen Serdán es la de la identidad de género, pues al igual que otras mujeres tuvo que modificar su identidad, podemos encontrarla con el seudónimo de Marcos Serratos. Incluso algunas otras mujeres cambiaron su apariencia para poder participar en los santuarios masculinos como es el caso de Amelia Robles o Amelio Robles quien no se menciona en el libro.

El caso de Robles a diferencia de Carmen Serdán tiene otro rasgo particular, no solamente usa un seudónimo masculino que adopta en lo público-político, sino que también adopta esa identidad y vive con esa identidad, aunque no toda su vida. Algunos señalan que desde joven ya era “media hombrada”:

Tal como lo recordaba su condiscípula Julita Escobar, Amelia realizaba las tareas que cualquier jovencita aprendía en su casa y en la escuela: lavar, planchar, coser. Sin embargo pronto mostró afición por algunas actividades que no eran desarrolladas por las jóvenes de su sexo. Así, desde temprana edad aprendió no solamente a montar, sino a domar caballos y a lanzar y después a manejar las armas, estas actividades mostraba ya una cierta subversión con respecto al rol asignado a su género. Según Isidro Olivares originario de Xochipala, Amelia de por sí fue media hombrada.⁸⁰

⁷⁹ Martha Rocha Islas. Feminismo y revolución, en Espinosa Damián, Ana Lau (coords.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010*, México, UAM-X, 2013

⁸⁰ Cárdenas, Olga. Amelia Robles y la revolución zapatista en Guerrero [En línea]. 2009. http://www.bibliotecas.tv/zapata/bibliografia/indices/estudios_sobre_el_zapatismo_1.html. [Consultado diciembre 2014].

Así podemos ver que la subversión estaba en el nombre, en los roles que desempeñaba y en su apariencia física, veamos unas imágenes:

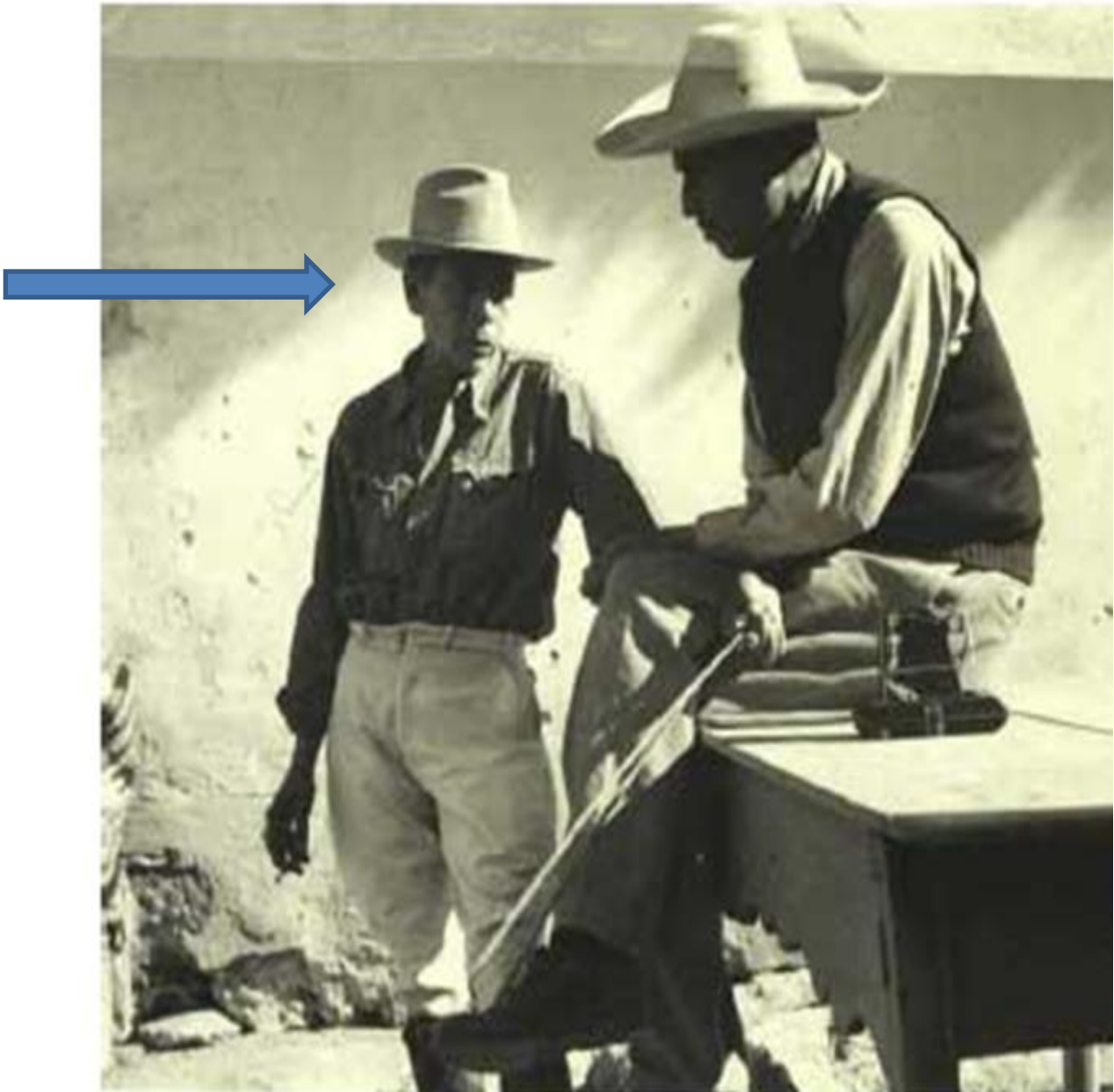
Imagen 13

Subversión de género. Amelia Robles



FUENTE: , INAH, FOTOTECA NACIONAL, Archivo 63944.

Imagen 14
Subversión de Género. Amelia Robles



FUENTE: , INAH, FOTOTECA NACIONAL, Archivo 63947

Imagen 15

Ejemplo de subversión de género. Amelia Robles



FUENTE: , INAH, FOTOTECA NACIONAL, Archivo 63947

Al respecto de la primera imagen de esta trilogía, la historiadora Gabriela Cano señala:

Los retratos de estudio buscaban establecer la identidad social del individuo fotografiado de acuerdo con un código visual de elegancia. El posar con un cigarro

encendido sugiere un dejo cosmopolita, mientras que la exhibición de la pistola, moderno sustituto del sable y el arma preferida en los duelos de principios de siglo, simboliza la virilidad del sujeto. La masculinidad de la pose, el gesto y el vestuario del joven son perfectamente creíbles. Nadie imaginaría que el catrín del retrato antes fue catrina.⁸¹

Es interesante que si bien hay una subversión de Robles respecto al género, el hecho de que reproduzca un ideal viril es lo que quizá imposibilitó actos de agresión hacia su transformación. Quizá el caso contrario de hombres travestidos de mujeres, tanto estratégicamente, es decir aquellos que se vestían de mujer para poder salir de las tropas como para aquellos que era una forma de vida permanente, atrajo más violencias y agresiones.⁸² Parte de su vida como soldada está documentada por Olga Cárdenas mediante una entrevista.⁸³

Al igual que los dos ejemplos mencionados, hubo otros casos de mujeres que frente al modelo de soldadera que es el que comúnmente identificamos en la Revolución fueron soldados. Mujeres como Juana Castro Vázquez, Rosa Padilla Camacho, Valentina Ramírez Avitia, María de la Luz Espinosa, María Encarnación Mares por mencionar algunas.

Hasta aquí el análisis que refiere a los sujetos de la historia, a continuación el análisis respecto a los elementos de la narrativa histórica.

B2) Cronología

Como lo señalamos anteriormente el análisis de género no sólo refiere a la incorporación o no de mujeres en los discursos, sino también un orden, sistematización y legitimación de cierto contenido y la formas en las que se representa. Una de las nociones ordenadoras de los contenidos en nuestros libros de texto es la periodización, las cronologías. Al respecto en el programa de estudios de la asignatura *Historia de México* se señala que “la cronología propuesta procura dar prioridad a la explicación de temas relevantes de cada

⁸¹Gabriela, Cano. *Inocultables realidades del deseo, Amelio Robles. Masculinidad (transgénero) en la Revolución Mexicana.* [En línea].http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/complementaria/can_gab.pdf [Consultado enero 2014].

⁸² Como es el caso del coronel zapatista Manuel Palafox. Véase Gabriela, Cano. *Ídem*, p.13.

⁸³Olga, Cárdenas. *Op. Cit.* p. 23

periodo y responde a la necesidad de reflexionar con mayor detenimiento sobre la historia del siglo XX”.⁸⁴

Señala los temas relevantes de cada periodo ¿con qué base se definen los elementos importantes de cada periodo? Si partimos de la afirmación de que estos cortes son una convención que permite organizar y comprender ciertos acontecimientos, ¿podríamos analizar, con una perspectiva de género, estas periodizaciones, estos cortes, estas cronologías?

Retomando el cuestionar la experiencia masculina como eje de los cortes históricos que se hacen en la historiografía, puedo señalar lo siguiente.

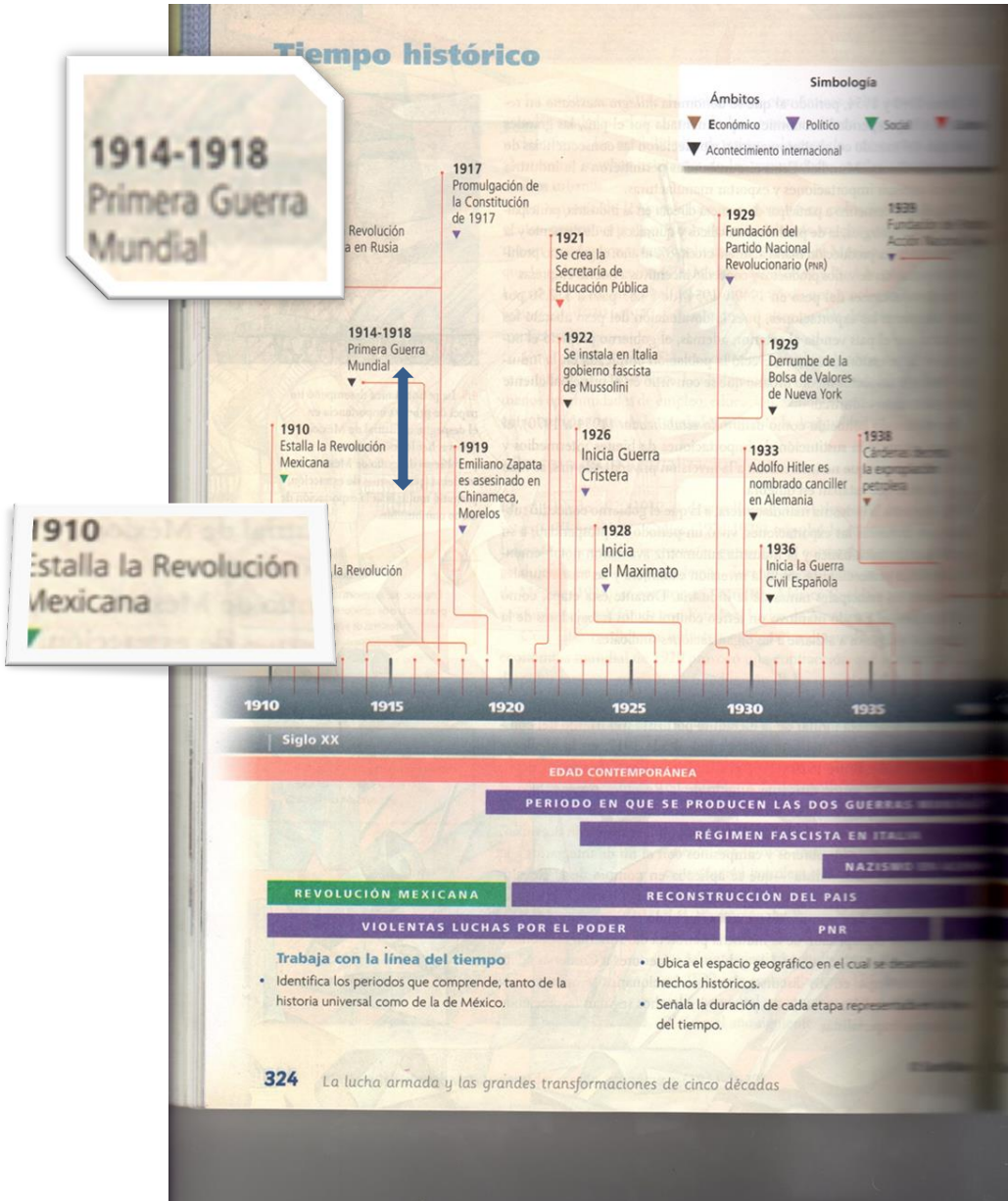
Existen formas consideradas tradicionales o clásicas en la periodización de la historia que pocas veces se analizan o cuestionan. Nos acercamos a nuestros libros objeto de análisis y ubicamos que nos presentan una línea del tiempo al inicio del bloque 4 “Instituciones revolucionarias y desarrollo económico”.

Observemos a manera de ejemplo la cronología que el libro de *Historia de México* II de Santillana presenta:

⁸⁴SEP. Programas de estudios de asignaturas. Historia de México, México, SEP, 2011, p.15

Imagen 13

La guerra como rasgo androcentrico en las cronologías



FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 324

Podemos observar que la división de las etapas de la historia mexicana se encuentra marcada por acontecimientos de carácter político, militar e incluso jurídico, que señala momentos determinantes en las diversas etapas de la historia, reforzando el arquetipo viril presente en el relato histórico de la historia oficial. Así

las cronologías con rasgos viriles es uno de los primeros elementos que ubicamos en el análisis de nuestros libros.

Por otro lado hablar de una cronología no sólo implica hablar de hechos históricos en específico sino también de periodos. El acontecimiento divide y condiciona la organización del discurso, es el soporte hipotético de una ordenación a lo largo de un eje cronológico, la condición de una clasificación. Esto requiere la necesidad de construir un punto cero, una ausencia que da comienzo, que llena de sentido al relato. Las grandes periodizaciones tienen un carácter globalizante es decir una voluntad política de administrar los conflictos y de regularlos desde un solo lugar.

Desde un análisis de género la historiadora Joan Kelly pone en tela de juicio un periodo fundamental en la historia universal, el renacimiento ¿tuvieron las mujeres renacimiento, lo vivieron de la misma manera? Y dice:

[...] se maneja el renacimiento como una época de esplendor, progreso y logros, pero en los cambios de las relaciones entre hombres y mujeres qué cambios se dieron. Al concebirse y ejercerse la relación entre hombres y mujeres como entre siervo y señor la situación de la mujer sufrió un cambio pero no necesariamente benéfico.⁸⁵

Otro ejemplo es el que señala:

[...] para las mujeres el progreso en Atenas significó concubinato y confinamiento de las ciudadanas al gineceo. En la Europa del renacimiento, implicó la domesticación de la esposa burguesa y el aumento de la persecución de las brujas en todas las clases sociales. Por último la revolución excluyó expresamente a las mujeres de la libertad, la igualdad y la fraternidad.⁸⁶

¿Cómo se ubica parte de esta reflexión en el análisis de nuestros libros de texto? Podemos ver que uno de los periodos fundamentales en la historia de México es la Revolución Mexicana. Se dice que uno de los triunfos de la Revolución Mexicana fue el hacer efectivo el sufragio efectivo y la no reelección de los políticos en las estructuras del poder, ¿qué sentido tiene este acontecimiento en un contexto donde las mujeres no tenían derecho al voto? Así podemos señalar que el triunfo de la revolución del sufragio efectivo no fue para toda la ciudadanía.

⁸⁵ Kelly, Joan. ¿Tuvieron las mujeres Renacimiento? En Ameluj, J. *Historia y género, las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, s/e, 1990, p.132

⁸⁶ *Idem.*

Así mismo, si partimos del supuesto que la historia crea un tiempo discursivo, por medio del cual lo extiende o lo condensa produciendo con ellos efectos de sentido, está vinculado con la invención de una memoria, es decir el presente es producto de una operación escriturística, entonces me pregunto, qué presente se construye para hombres y mujeres a partir de las periodizaciones clásicas de nuestra historia mexicana oficial, cuando el único acontecimiento en el que las mujeres estamos presentes es la concesión del voto y en la vida cotidiana como lo vemos en el programa de estudios de la asignatura.

Imagen17

Temas de las periodizaciones de la asignatura de Historia de México.

<p>2.2. Economía y sociedad en el campo. Reforma agraria: modalidades, logros y fracasos. La expansión de la frontera agrícola, la irrigación, crisis agrícolas, revolución verde, y abandono de la economía campesina. Contrastes regionales en la modernización del campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar características del nacionalismo en corridos, murales y literatura de la época. • Explicar los cambios que se dieron en el ambiente, el paisaje y la vida cotidiana a partir de la industrialización, los movimientos demográficos y los avances tecnológicos y científicos. • Buscar, seleccionar, contrastar e interpretar in-
<p>2.3. Hacia una economía exportadora de materias primas y de importación de maquinaria y tecnología. "El milagro mexicano". Limitaciones del crecimiento tecnológico y agrícola.</p>	
<p>2.4. Desigualdad económica y movimientos sociales. Limitaciones del crecimiento de las comunicaciones internas. Problemas de falta de escuelas y de instituciones de seguridad social. La clase media. Migración. Los movimientos populares. El movimiento obrero. Las guerrillas. Respuestas autoritarias y políticas.</p>	
<p>2.5. La vida diaria se transforma. Nuevos paisajes, formas de vida y costumbres familiares. Patrones de comercialización y consumo. Popularización de la tecnología doméstica y de los automotores. Nueva dimensión de las comunicaciones. Medios de información y entretenimiento: radio, cine y televisión. El ocio, el turismo y los deportes. El papel de la juventud y de la mujer.</p>	<p>2.5. La vida diaria se transforma. Nuevos paisajes, formas de vida y costumbres familiares. Patrones de comercialización y consumo. Popularización de la tecnología doméstica y de los automotores. Nueva dimensión de las comunicaciones. Medios de información y entretenimiento: radio, cine y televisión. El ocio, el turismo y los deportes. El papel de la juventud y de la mujer.</p>
<p>2.6. Educación y cultura. El nacionalismo en el arte y la política revolucionaria. Alfabetización y políticas educativas. Expansión del</p>	

¿Qué genealogía equitativa puede crearse a partir de esta organización de los tiempos históricos?

B3) Organización de los contenidos.

Para el análisis de este punto partimos de la idea que hay una propuesta didáctica de estructura de los libros que puede ser analizada también desde una perspectiva de género. Los tres libros analizados tienen –siguiendo la propuesta del programa de estudios de la asignatura de Historia– La siguiente estructura:

- *Entrada al bloque*
- *Panorama del periodo:*

Es sólo una mirada de conjunto del periodo para que el estudiante trabaje principalmente con líneas del tiempo, mapas, imágenes, gráficas, esquemas y textos breves con el fin de identificar la duración del periodo, los procesos que lo configuraron, dónde ocurrieron y las diferencias y similitudes más destacadas respecto a los periodos anteriores y subsecuentes.

- *Temas para comprender el periodo*

Su propósito es que los alumnos analicen procesos históricos. Se inicia con una pregunta y se aborda con temas y subtemas referidos a algunos de los procesos más importantes del periodo. La pregunta, además de servir como un disparador, permite al maestro articular los temas y subtemas que componen el apartado; la respuesta que se le dé sirve para evaluar el trabajo realizado.

- *Línea del tiempo y mapas*
- *Ilustraciones*
- *Gráficos*
- *Temas para analizar y reflexionar*

Se presentan temas para despertar el interés del alumno por el pasado: analizar el desarrollo tecnológico, la vida cotidiana o los retos que las sociedades humanas

han enfrentado a lo largo de la historia. Se deben elegir con base en las inquietudes, intereses y necesidades del grupo. La mayoría de estas temáticas deben abordarse desde una perspectiva histórica que posibilita el desarrollo de las nociones temporales de cambio y permanencia y la relación pasado-presente-futuro.

Durante la lectura y análisis de nuestros libros de texto encontramos que, a diferencia de la omisión sistemática que en el contenido central existe sobre la participación de las mujeres, en la parte de Temas para analizar y reflexionar hay una visibilidad mayor de éstas. Esto es importante de destacar porque, por un lado, nos permite ubicar que los autores de los libros no desconocen la participación y experiencias de las mujeres en diversos procesos históricos y por otro lado me pregunto ¿por qué si hay conocimiento de esto no se incorpora en el contenido formal oficial y sí se hace en un apartado en el que el manejo de la información es opcional?

En el libro de *Historia de México II*⁸⁷ se habla de la presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral, se retoma la participación de las mujeres en la Revolución mexicana, así como su lucha por la igualdad de derechos, en el movimiento estudiantil y en el mercado laboral. Así mismo se complementa con una actividad de análisis y reflexión donde preguntas como: ¿cuál era la situación de las mujeres en 1910, sus logros y obstáculos a los que se enfrentaron y enfrentan actualmente? Esto no quiere decir necesariamente que haya una perspectiva de género en los contenidos pues podemos ver que aún con la visibilidad de las experiencias de las mujeres, el sistema y la visión que organiza lo “importante” en la historia se queda intacto. Se habla de las mujeres en los *Temas para analizar y reflexionar* pero ¿qué legitimación tiene el contenido que se presenta en esta sección? Al respecto veamos como el programa de estudios de *Historia de México* conceptualiza este apartado:

Los temas para analizar y reflexionar son los apartados flexibles que despiertan el interés del alumno por el pasado con el tratamiento de temáticas relacionadas con la cultura, la vida cotidiana o los retos que las sociedades humanas han enfrentado a lo largo de la historia. De los dos temas que se sugieren se debe elegir uno, o incluso

⁸⁷ SEP. *Programa de estudios de asignaturas. Historia de México*, México, SEP, 2011, p.22.

ajustar o proponer otro, atendiendo las inquietudes, intereses y necesidades del grupo. Estas temáticas deben abordarse desde una perspectiva histórica con el fin de desarrollar las nociones temporales de cambio y permanencia, y la relación pasado-presente-futuro, así como el desarrollo de habilidades para el manejo de la información y la valoración del acontecer de la humanidad en aspectos que han impactado la vida cotidiana de las sociedades.⁸⁸

Llaman mucho mi atención en esta definición dos elementos: “apartados flexibles” y “de los temas que se sugieren se debe elegir uno o incluso proponer otro”. Esto me parece interesante porque vemos de nuevo que las mujeres aparecen en el espacio de “lo otro”, lo que es ajeno al discurso que sí se nombra pero no necesariamente significa lo más importante. Es flexible, puede elegirse que se hable de ellas o no.

Continuando el análisis de la forma de organizar el contenido encontramos otro elemento importante La asociación de las mujeres con la literatura, particularmente con la novela. En el libro *Historia de México* de Martínez en el apartado de Temas a reflexionar del Bloque 3 “De la consumación de la independencia al inicio de la Revolución Mexicana” en el subapartado *Interpretaciones del pasado en la novela* se narra la vida de dos personajes “las dos Marías” de la novela *Bandidos del Rio Frio* de Manuel Payno, así como, el personaje Clemencia de lo obra del mismo nombre de Ignacio Manuel Altamirano, no es casual a asociación de las mujeres con la literatura y de la historia con los hombres. No es casual en los términos que arriba ya señalábamos, es decir en el sentido que la historia es androcéntrica. La literatura en ese sentido ha constituido un espacio desde el cual las mujeres pueden narrar sus experiencias, al estar excluidas de otros espacios. La vinculación de género y literatura también la podemos hacer desde las características –retomando los estereotipos de género– que han sido asociadas a la literatura: la emoción, la experiencia y la subjetividad, rasgos que según las marcas de género se asocian con lo femenino. El mismo libro de *Historia de México* así lo señala:

La literatura particularmente la novela permite a partir de la mezcla de realidad y la ficción transmitir al lector las experiencias y emociones, las cuales nos hacen partícipes de la historia misma. nos muestra la vida de las minorías, los paisajes despoblados, las revueltas, las historias de amor, los procesos de aculturación ya sea de manera

⁸⁸ *Ibidem.* p. 25.

romántica o más cruda, nos transporta a la otra cara de la historia muchas veces marginada y condenada al olvido.⁸⁹

Esto es muy significativo por el lugar de peso que le da a la experiencia y las emociones algo que muchas veces el orden androcéntrico deja fuera, la razón y lo objetivo hegemonizan los discursos. Así, desde una perspectiva de género, la literatura puede ser un lugar que permite una crítica al discurso rígido y excluyente que se presenta en el discurso historiográfico. La literatura como un espacio de crítica, como:

Un espacio ficcional que se abre a realidades alternativas o nuevas, tales como el espacio privado, las experiencias de las mujeres, las existencias y culturas marginadas, las masas anónimas, la cultura popular, el cuerpo, la locura, el chisme, las artes visuales. Se trata de las esferas excluidas antes de la tradición inventada de la Historia. “Secuestran” un género (la novela histórica) y un campo de saber (la historia) tradicionalmente limitado a los hombres (como sujetos y objetos) y dominado por completo por su perspectiva, para proponer otras miradas, otras presencias y otros modos del decir de la historia: dibujan otro paisaje.⁹⁰

Retomando esta cita podemos ver como la literatura constituye un espacio de resistencia para las mujeres, pero también como un espacio que desde otras disciplinas en este caso es un discurso que por ser ficcional ha sido deslegitimado como válido. Esta deslegitimación del discurso literario como discurso de verdad o la determinación de la literatura como espacio de escritura donde se reflejan temas que no son tan importantes. Veamos lo que señala el libro *Historia 2*:

Aunque la novela tiene propósitos diferentes a los de la historia, puede considerarse un elemento que permite conocer a la sociedad en momentos determinados. Sin embargo, hay que ser cuidadosos, al leer una, ya que cuenta con datos ficticios.⁹¹

Al señalarnos que las novelas son un elemento que puede considerarse para conocer a la sociedad y hay que ser cuidadosos ya que contiene datos ficticios, me pregunto ¿qué acaso el discurso historiográfico no contiene también algo de ficción?

Como podemos ver, el análisis del lenguaje en los libros de texto desde una perspectiva de género va más allá de si se nombra a las mujeres, se vincula

⁸⁹ Martínez- Lara. *Historia de México*, México, Editorial Trillas, 2008, p.238

⁹⁰ Magdalena, Perkowska.. *Historia, memoria y literatura*. Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2010, p.1

⁹¹ Arce-Montoya. *Historia 2*, México, Patria, 2009, p. 218.

también con las formas y los arquetipos que se encuentran poblando nuestros imaginarios y que el lenguaje refleja.

4.2 Análisis del discurso visual

El segundo elemento que analizaremos, aparte del discurso escrito como lo hicimos en el apartado anterior, es el discurso visual. Digo discurso y no sólo imágenes porque considero que éste implica un cierto orden que responde a ciertas reglas implícitas de exclusión y de inclusión, es decir qué es lo que dejamos afuera y qué es lo ponemos dentro de lo que representamos, hay imágenes, espacios determinados para esas imágenes, tipos de imágenes según el impacto que se necesite de la imagen, formas y colores, etc. Dentro de este discurso visual nuestro principal criterio de análisis será la imagen.

A) Imágenes

La imagen constituye un elemento de suma importancia en el discurso historiográfico que se presenta en los libros. Al respecto de este elemento, el programa de asignatura de *Historia de México* explicita lo siguiente:

Imágenes son las pinturas, fotografías o recreaciones gráficas de otros tiempos, son recursos fundamentales para que los alumnos comprendan la forma en que los objetos, las personas y el ambiente cambian con el tiempo. La lectura y descripción de estos recursos ayuda a integrar una visión de la vida cotidiana y del espacio en distintas épocas.⁹²

Como podemos ver las imágenes tienen más funciones que sólo ilustrar lo que se dice en el texto. Podemos analizar incluso la particularidad de su discurso, claro siempre leyéndolas en el contexto histórico del que intentan hablar: Son herramientas valiosas para la enseñanza de la Historia y no un elemento meramente decorativo.⁹³

Para analizar las imágenes tomaremos en cuenta dos indicadores: la representatividad de mujeres y hombres en las imágenes es decir, registrar la presencia de hombres y mujeres a partir de la cantidad de representaciones sobre ellos. ¿es similar su representatividad? y la lectura de la imagen a partir de, por un

⁹² SEP. *Programa de estudios de asignaturas. Historia de México*, México, SEP, 2011, p.21.

⁹³ *Ibidem*, p.124.

lado, la manifestación de la otredad y el análisis de los estereotipos; y, el uso de recursos gráficos.

A1) Representatividad

Para empezar a dar cuenta de los elementos que encontramos para hablar del género y sus construcciones a través de las imágenes propongo como un primer ejercicio observar las imágenes donde se incorporan hombres y mujeres. En el libro *Historia de México* de Trillas tenemos la siguiente:

Imagen 18

Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4



Como podemos ver en el libro *Historia de México* sólo en una imagen aparecen mujeres.

En el libro *Historia de México II* sólo en 5 imágenes se incorporan a hombres y a mujeres, como vemos a continuación:

Imagen 19

Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de *Historia de México II*



395. El ejército y la policía rural, al servicio de Porfirio Díaz, aplastaron las protestas de los campesinos, mineros, obreros y opositores al gobierno.

Entre los precursores del movimiento revolucionario destacan los hermanos Ricardo, Enrique y Jesús Flores Magón, quienes empezaron a participar en actividades políticas en 1892, en las manifestaciones de protesta contra el gobierno de Porfirio Díaz, organizadas por grupos estudiantiles y obreros. En 1894 fundaron el periódico *Regeneración*, en el cual señalaron al gobierno porfiriano como la causa de la miseria de campesinos y obreros.

En 1901 Díaz clausuró *Regeneración* y tanto Jesús como Ricardo fueron arrestados y encarcelados. En 1902 Ricardo salió de la cárcel y dirigió el periódico *Hijo del Ahuizote*, pero volvió a ser apresado. Posteriormente, los Flores Magón fueron deportados y, en 1906, fundaron el Partido Liberal Mexicano.

La situación de los obreros era parecida a la de los campesinos. Muchos de ellos eran hijos de primera necesidad se encarcelaban constantemente mientras permanecían fieles. Además, los trabajadores no siempre recibían salarios efectivos; muchos patrones les pagaban con vales que sólo podían cambiarse en las tiendas de raya, propiedad de los dueños de las fábricas, donde las mercancías se vendían a un precio muy elevado.

Los trabajadores realizaron protestas por su situación económica, pero fueron perseguidos o encarcelados por la policía rural. Los movimientos obreros más importantes de esta época fueron las huelgas de Cananea y de Río Blanco.

En 1906 los mineros de Cananea, Sonora, se declararon en huelga. Exigían mejores condiciones de trabajo y salario, el mismo trato para los obreros mexicanos y los extranjeros, y el cese de capataces que maltrataban a los mineros. El gobierno porfirista, apoyado por tropas estadounidenses (*rangers*), aplastó el movimiento huelguístico y los líderes se enviaron a la cárcel de San Juan de Ulúa.

A fines de 1906 en Río Blanco, Veracruz, miles de trabajadores textiles se declararon en huelga. Exigían aumento de salarios, disminución de la jornada laboral, pago de días festivos y derogación del reglamento que imponía diversas multas.




© Santillana

La antesala de la Revolución 303

FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Santillana, 2009, p. 303

IMAGEN 20

Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de *Historia de México* II

El 15 de noviembre de 1910, Aquiles Serdán, sus familiares y un reducido grupo de simpatizantes maderistas se enfrentaron en Puebla a más de mil hombres del ejército federal. Después del combate, Serdán fue asesinado. En Chihuahua se levantaron en armas Francisco Villa y Pascual Orozco, y en Morelos Emiliano Zapata. El poderío militar de la dictadura estaba desgastado y debilitado.

Los ejércitos que combatían la dictadura, sobre todo los de Villa y Zapata, vencieron varias veces a las tropas porfiristas. Madero participó en la toma de Ciudad Juárez, en mayo de 1911, por las tropas de Villa y Pascual Orozco. Este hecho ocasionó la derrota definitiva de Porfirio Díaz y el comienzo de las negociaciones para que el dictador abandonara el poder. El 7 de junio de 1911 Madero regresó triunfante a la Ciudad de México.

En 1911 Madero y representantes de Díaz firmaron los Tratados de Ciudad Juárez, mediante los cuales se acordó la renuncia del dictador, el nombramiento de Francisco León de la Barra, secretario de Relaciones Exteriores de Díaz, como presidente interino, el cese de las hostilidades y el licenciamiento de las tropas revolucionarias.

Mapa 3.11 Movimientos de Madero hasta su entrada a la Ciudad de México.

3.99. En la ciudad de Puebla, Aquiles Serdán, su familia y algunos amigos, comienzan la lucha armada contra las tropas del gobierno porfirista. Grabado de Fernando Castro Pacheco.

de Ciu- el nom- teriores

La antesala de la Revolución **305**

Imagen 21

Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de *Historia de México II*



FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 318

FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 320

Imagen 23

Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro de *Historia de México II*



4.32. Durante años, las familias de los pueblos campesinos más pobres han vivido en la marginación y el atraso.

Analiza el texto.

- Consulta en el diccionario las palabras que te resulten de difícil comprensión. Después, contesta.
- ¿Cuándo se inició la reforma agraria y cuándo alcanzó su mayor intensidad?
- ¿Qué transformaciones tuvo México en relación con la propiedad de la tierra?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias de la reforma agraria?

El segundo periodo corresponde al gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940).



4.32. Durante años, las familias de los pueblos campesinos más pobres han vivido en la marginación y el atraso.

campesinos ejidales en el estado de Michoacán.

uso individual o colectivo. El reparto de tierra y la modernización del campo, por medio del Banco Nacional de Crédito Ejidal, mejoraron las condiciones de vida de los campesinos y aumentaron la productividad agrícola.

FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 344

Finalmente en el último texto *Historia 2* tenemos que de un total de 37 imágenes aparecen sólo 3 con representaciones de mujeres y mujeres en el bloque analizado.

Imagen 24

Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro *Historia 2*

1821-1911

3.2.7 Antecedentes de la Revolución

Las contradicciones del Porfiriato

Al iniciar el siglo XX, México era considerado ante los ojos del mundo un país joven que había logrado superar una serie de obstáculos y que se encaminaba con paso seguro y firme hacia la modernidad y el progreso. El general Porfirio Díaz, a su vez, era visto como un ejemplo de buen gobernante; no obstante su gran permanencia en el poder, se alababa de manera singular su obra económica y el haberle dado a México un periodo de paz, orden y progreso.

Nadie hubiera pensado en 1900 que el régimen de Díaz, con el desarrollo económico y cultural que se ha mencionado, entraría en una profunda crisis y que el país se alejaría de la paz para vivir una sangrienta revolución.

Pocas personas en México miraban hacia el futuro con optimismo. El país estaba en el borde de una crisis económica y política.

Como la mayoría de los países latinoamericanos, México experimentó un crecimiento demográfico y la inversión en el desarrollo cultural.


También se observó un crecimiento económico, pero con algunas contradicciones. La industria creció, pero la agricultura se estancó. Abundaba el desempleo. Así mismo, el éxito económico de algunos grupos se basaba en el despojo de la propiedad comunal.

Con el tiempo, el país sufrió un cambio de estructuras económicas y México consolidó su ingreso a una economía capitalista, aunque dependiente de los países imperialistas.

El desarrollo industrial, la construcción de una red ferroviaria, la creación de centros fabriles, el crecimiento demográfico, el surgimiento de latifundios aun a costa del despojo de la propiedad comunal, son algunas características del éxito económico que el país alcanzó durante el gobierno de Porfirio Díaz.

Latifundios
 Aunque dependiente de los países imperialistas, la construcción de una red ferroviaria, la creación de centros fabriles, el surgimiento de latifundios aun a costa del despojo de la propiedad comunal, son algunas características del éxito económico que el país alcanzó durante el gobierno de Porfirio Díaz.

Paseos dominicales
 Observa la imagen y descríbela brevemente. ¿La consideras representativa de toda la población mexicana del siglo XIX? ¿Por qué? ¿Podría representar a paseantes de un país europeo?

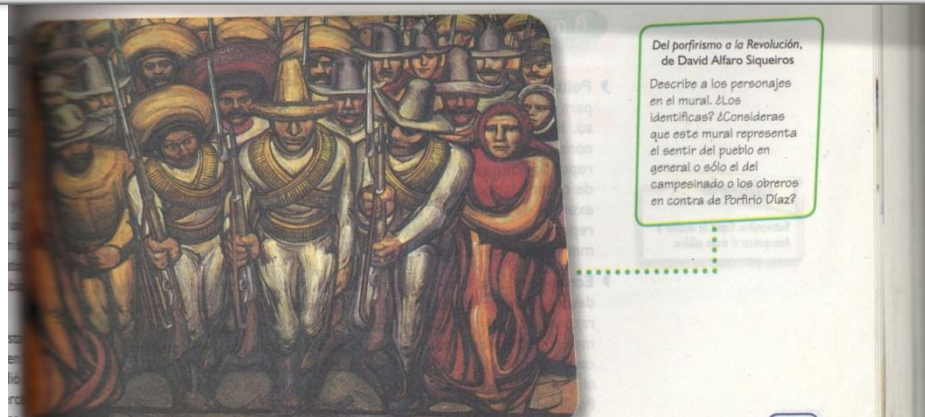
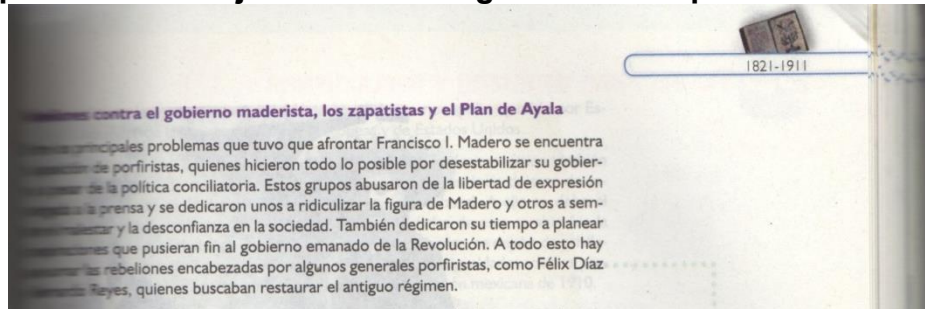


199

FUENTE: Arce-Montoya. *Historia de México 2*, México, Grupo Editorial Patria, 2009, p.199

Imagen 25

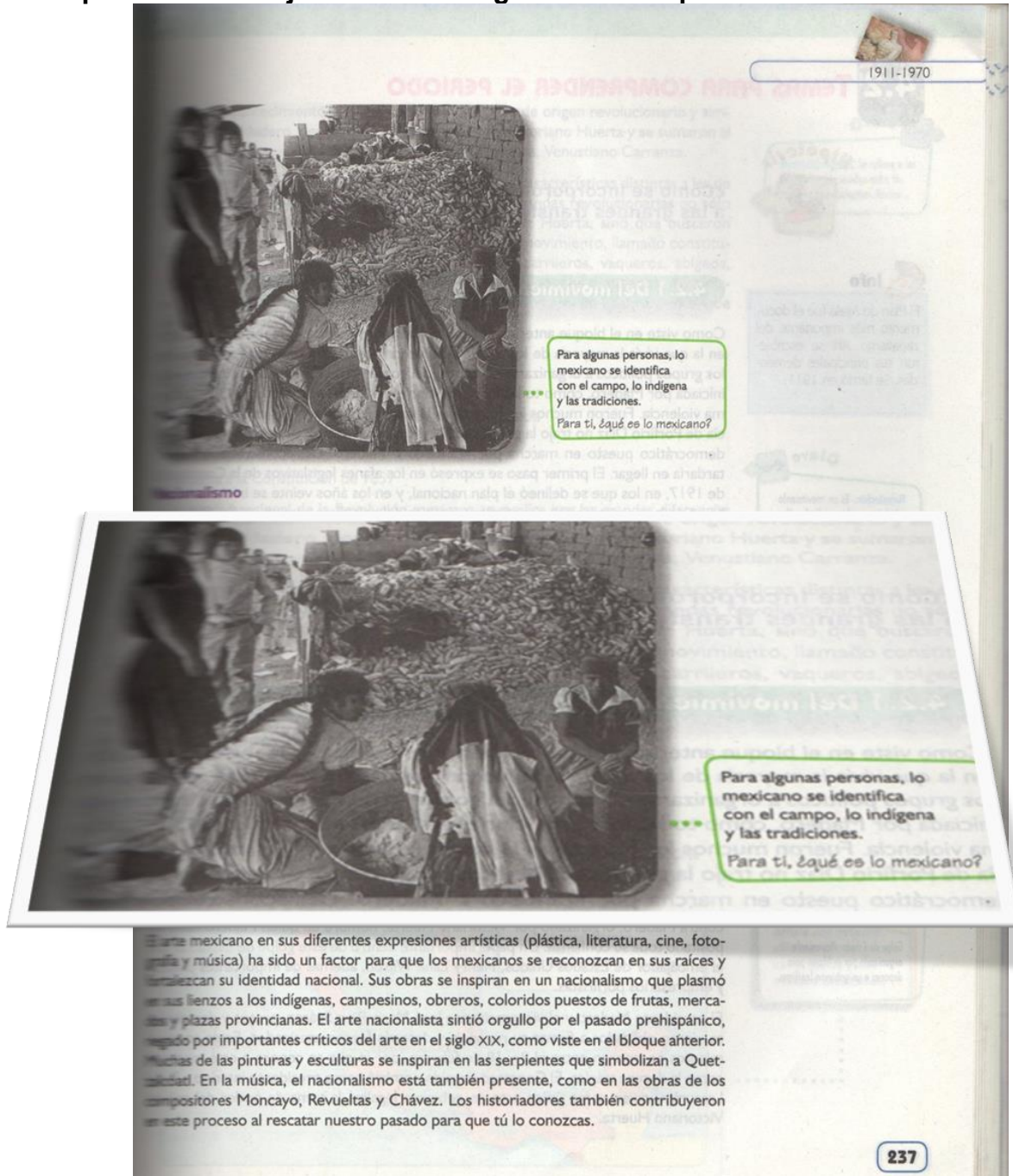
Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro Historia 2



FUENTE: Arce-Montoya. *Historia de México 2*, México, Grupo Editorial Patria, 2009, p.205

Imagen 26

Incorporación de mujeres en las imágenes del bloque 4 del libro *Historia 2*



FUENTE: Arce-Montoya. *Historia de México 2*, México, Grupo Editorial Patria, 2009, p.237

Como podemos observar la cantidad de imágenes de hombres y mujeres en los tres textos es desproporcionada, los hombres al igual que en el discurso escrito hegemonizan el discurso visual. A pesar de ello hay que reconocer una mayor

incorporación de imágenes de mujeres en lo visual. 14 imágenes de mujeres por los tres libros de texto analizados. Pero, ¿Qué se dice de esas mujeres? ¿qué representan en el discurso histórico? ¿sabemos quiénes son? ¿Cómo son representadas?

A2) Manifestación de la otredad. Arquetipos y alegorías

Como un primer momento ubicamos la representatividad de hombres y mujeres en las imágenes del discurso visual de los libros de texto, ahora ahondaremos en lo que nos quieren decir las imágenes, para ello analizaremos la imagen en conjunto con la nota a pie de foto que las acompaña y con el discurso que se presenta en el contenido formal.

Arquetipos

Si regresamos a las imágenes podemos ver que las imágenes de mujeres que aparecen en los libros de texto y que ya se pudieron apreciar en las páginas anteriores, nunca señalan quienes son estas mujeres, volvemos a encontrar el efecto mujer enjambre como señala Celia Amorós y del cual ya hablábamos en capítulos anteriores, pues se da el mismo caso en el discurso escrito. Más que la representación de personas concretas las mujeres aparecen como complemento. A diferencia de las representaciones de hombres donde estos son los protagonistas. Lo que pude observar al respecto fue lo siguiente, la mayoría de personajes que se presentan de hombres son aquellos asociados a un espacio público; reproduciendo la lógica binaria estereotipada de hombres-espacio público, mujeres-espacio privado. Podemos ver hombres armados listos para la contienda, hombres reunidos en sesiones políticas, hombres leyendo algún comunicado para la gente, hombres en caballo, hombres en las huelgas o manifestaciones callejeras, hombres formando documentos (algún pacto o acuerdo político), hombres en homenaje de honor. Es importante señalar que no son cualquier hombre, son hombres que bien representan lo que Moreno Sarda señala como el arquetipo viril es decir:

El modelo construido para fabricar varones adultos de clases y pueblos dominantes. Inicialmente, su primera práctica es ejercer como guerreros que dominan el mundo, que dominan otros pueblos.⁹⁴

Varones que gestionan la política, la economía y otras formas de dominación como la guerra. Hombres que son el arquetipo viril y para muchos el símbolo del padre como Sontag lo señala:

La fotografía del jefe de estado exhibida en cortejo y demostraciones, presidiendo asambleas o adornando despachos oficiales es para unos el símbolo del padre, para otros del gran hermano orweliano.⁹⁵

Veamos a manera de ejemplo las siguientes imágenes:

Imagen 27

Arquetipos viriles en la fotografía del bloque 4

The image shows a circular photograph of a group of men in suits, likely a government cabinet, with a smaller version of the same photo below it. The men are standing in a row, and the photograph is framed within a circular border.

Bloque 3

Glosario
Opulencia, abundancia, riqueza, ostentación. Seres desahuciados de opiniones.

Info
Comenten en grupo los siguientes fragmentos de la entrevista que el periodista Creedman hizo al presidente Díaz en 1908.

"No importa lo que al respecto digan mis amigos y partidarios, me retiraré cuando termine el presente periodo, y no volveré a gobernar otra vez. Para entonces tendré ya ochenta años.

El país ha confiado en mí, como ya dije, y ha sido generoso conmigo... Pero pude ser tan generosamente a mi sucesor y que éste llegara a necesitar mi consejo y mi apoyo; es por esto que deseo estar todavía vivo cuando él asuma el cargo y poder así ayudarlo.

Cruzó los brazos sobre el ancho pecho y habló con gran énfasis:

Doy la bienvenida a cualquier partido opositorista en la República Mexicana «dijo». Si aparece, lo consideraré como una bendición, no como un mal... No tengo deseos de continuar en la presidencia, si ya esta nación está lista para una vida de libertad de hecho».

Fuente: Entrevista Díaz-Creedman, en Cuaderno de Historia, prólogo de José M. Luján, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.

200

El costo social, sin embargo, fue muy alto. Durante el Porfiriato México semejaba una pirámide cuya base era anchísima y su vértice inferior de la pirámide se ubicaba la inmensa mayoría de la población, el grupo dominado. Las diferencias sociales, por tanto, eran enormes: la oligarquía porfirista vivía en la opulencia, la mayoría de la población en la pobreza y las pauperísimas.

La permanencia del grupo en el poder
Aunado a los costos sociales del crecimiento económico, los gobernadores, ministros y, desde luego, el mismo presidente, el poder. México estaba gobernado por una gerontocracia de viejos. Desde los primeros años del siglo XX, se empezó a formar un aparato político de Porfirio Díaz debido a la división en el gabinete. Hubo pugnas entre el ministro de Hacienda, José Luis de la Cueva, el general Bernardo Reyes.

En 1903, el presidente Díaz se vio obligado a crear la vicepresidencia por un periodo presidencial de cuatro a seis años. Estas medidas provocaron un clima de desconfianza que existía entre los funcionarios ante la avanzada edad del presidente. En ese momento tenía 73 años, por lo que en cualquier momento podría morir. Para encabezar la vicepresidencia se impuso a Ramón Corral. Porfirio Díaz fue reelecto, lo que provocó un hondo malestar en la población, el cual se manifestó en un fuerte sentimiento antiporfirista que fuertemente se reforzó con lo dicho por el presidente Díaz al presentar su renuncia.

Disidencias, huelgas y represión
Mientras hubo prosperidad la clase media toleró la falta de libertad política. La crisis económica se constituyó en una fuerza opositora apoyada por unos pocos y pequeños propietarios, que estaban resentidos con la política de Díaz que gobernaba el grupo de los científicos.

Las demandas de un cambio en el ejercicio del poder provenían principalmente de las nuevas generaciones, quienes habían sido desplazadas y no querían seguir en esa situación, y quienes luchaban a través de la prensa y en los clubes políticos antirreeleccionistas.

La gerontocracia
Observa esta fotografía de los integrantes del gobierno de Díaz y describe. ¿Qué características tienen en común? ¿Qué diferencia tienen respecto a los miembros del gabinete actual?

⁹⁴ Amparo Moreno Sarda. *El orden androcéntrico del discurso histórico*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987, p.10.
⁹⁵ Susan Sontag. *Sobre la fotografía*, Argentina, Sudamericana, 1973, p. 67.

FUENTE: Arce-Montoya. *Historia de México 2*, México, Patria, 2009, p.200

Imagen 28

Arquetipos viriles en la fotografía del bloque 4

3.100. El presidente Madero y el vicepresidente Pino Suárez en sus primeros días al frente del gobierno de México.

3.101. Francisco León de la Barra, al centro, con la banda presidencial. A su izquierda aparece Francisco I. Madero; a la derecha, el general Bernardo Reyes. Archivo Casasola.

3.101. Francisco León de la Barra, al centro, con la banda presidencial. A su izquierda aparece Francisco I. Madero; a la derecha, el general Bernardo Reyes. Casasola.

Lee e interpreta el mapa:

- ¿Cuál es su título?
- ¿Cuál es el ámbito geográfico que comprende?
- ¿Qué hecho histórico representa y qué espacio temporal abarca?
- ¿En dónde se inicia y en dónde culmina el itinerario de Madero durante la Revolución de 1910?
- ¿En qué estado de la República se efectuaron los principales movimientos de Madero?

De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821 a 1911)

FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 306

Lo que podemos ver hasta este momento del análisis visual es que no hay un interés de representar a las mujeres de carne y hueso de este periodo histórico, no existe el interés del fotógrafo ni de quienes incorporaron estas imágenes en el discurso historiográfico de los libros de texto por dar cuenta de que están presentes y quiénes son estas mujeres, a diferencia de las representaciones en su mayoría de carácter individual que se hace de los hombres. Si fuese así, considero que las imágenes se complementarían con la información presentada en el discurso textual, o en las notas a pie que acompañan las imágenes, lo cual no sucede.

Alegorías

Otro elemento que analizó al observar las imágenes es que así como la mujer es la otra anónima, también es la otra, la indígena. Si bien puede señalarse que este argumento es erróneo pues las mujeres están y aparecen en las imágenes, considero que sería muy extraño que un discurso que a lo largo de nuestro análisis hemos visto que es patriarcal, donde las voces masculinas son las que predominan, le diera espacio a la representación de las mujeres, mujeres indígenas, mujeres pobres. Algo que podría parecernos una contradicción; nadie mira las mujeres indígenas de carne y hueso sólo se retoma lo indígena cuando se habla de ellos como un referente que si bien si nos constituye, está fuera de nuestro entorno más próximo.

En ese sentido mi análisis se inclina más a señalar que las mujeres indígenas que se encuentra en las imágenes observadas son usadas como una alegoría de algo más, de la nación que está emergiendo durante este periodo revolucionario quizá:

Alegoría de la imagen femenina que ha tenido múltiples sentidos tierra materna, diosa generatriz, manantial de identidades y solidaridades colectivas, metáfora de la patria, sillar del proyecto de la nación liberal, contenedor del inagotable caleidoscopio femenino, antorcha de ideales libertario.⁹⁶

Así el cuerpo femenino presentado en las imágenes analizadas se constituye como un símbolo de la nación, pero se le niega a estos cuerpos un lugar activo en

⁹⁶ Enrique Florescano. *Imágenes de la patria*, México, Taurus, 2005, p. 10.

la construcción de la nación que se está forjando en este periodo revolucionario, a excepción del otorgamiento del voto a las mujeres, único suceso que se menciona en la historia de nuestro país y que a consideración de Lola Luna constituye un suceso que legitima el poder de una estructura patriarcal sobre las mujeres.

El uso de los cuerpos de las mujeres como símbolo ya sea de la nación, de un país, de la patria e incluso de un continente es muy recurrente en la historia. Un ejemplo de ello es al que hace referencia José Rabasa en su libro *La invención de América*⁹⁷ donde presenta diversas imágenes que se vinculan con la representación del continente americano todas ellas cuerpos de mujeres. Veamos un ejemplo:

Imagen 29

Uso de la representación de mujeres como alegoría de América.



FUENTE: Rábasa, José, *De la invención de América*, México, Universidad Iberoamericana, 2009,

⁹⁷ José Rabasa. *De la invención de América*, México, Universidad Iberoamericana, 2009, p. 32

O las que Enrique Florescano presenta en su libro imágenes de la patria, en donde al igual que en el libro de Rabasa todas las imágenes son de cuerpos femeninos.

Imagen 30

Uso de la representación de mujeres como alegoría de la patria



FUENTE: Florescano, Enrique. *Alegorías de la patria*, México, Taurus, 2005, p. 10

¿A qué se debe esta asociación de las mujeres con estas representaciones? Considero que esta asociación que se hace de la imagen de las mujeres con la patria, el continente, la nación para el caso de esta investigación, tiene mucho con ver con los arquetipos que están jugando todo el tiempo en las construcciones de nuestras identidades.

Hasta aquí lo que podemos observar es que el discurso historiográfico visual más que mostrar las realidades de las mujeres en ese tiempo es sólo una confirmación de la construcción de una nación distinta.

Esta utilización del cuerpo de las mujeres como una mera representación de algo más, constituye una violencia epistémica al modo que Marisa Belausteguigoitia nos sugiere:

La violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia [...]. La violencia epistémica se relaciona con la pregunta hecha por Edward Said "¿quién tiene permiso de narrar?"⁹⁸

A3) Recursos gráficos

Siguiendo en la línea de nuestra mirada pedagógica desde la cual los conocimientos no son neutrales, una de las cosas que encontré en el análisis es que la mayoría de las fotografías que se muestran en el discurso visual de los libros de texto (al menos de este periodo histórico) tienen una atribución de la autoría a los hermanos Casasola o al Fondo Casasola, este elemento es muy interesante si tomamos en cuenta que si bien no fueron los únicos fotógrafos de esta época si fueron los principales en construir lo que algunos llaman el mito fundacional de la Revolución Mexicana, es decir mostraron imágenes que construyeron un discurso simbólico que permaneciera –como ha sucedido– por

⁹⁸ Marisa Belausteguigoitia. *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales*. México, UNAM, PUEG, 2005, P.111.

años en el imaginario social de la Revolución Mexicana como en el parteaguas en la historia de nuestro país, a decir de Gautreau:

Esta representación implicó una exaltación de la guerra y sus actores. La difusión de la fotografía tuvo un papel preponderante en este proceso de magnificar la Revolución. El legado de la iconografía en torno a esta lucha al pueblo mexicano, es una manera de entregarle pruebas del heroísmo y la grandeza de los ancestros que autorizaron el advenimiento de este “nuevo orden”.⁹⁹

El interés de estas imágenes era la reconstrucción de una historia militar y política, es decir viril; donde las mujeres tenían poco o nada que hacer, a menos que sirviera su representación para mantener este simbolismo, no hubo el interés en estas imágenes de presentar la complejidad y diversas experiencias del proceso revolucionario.

En este sentido abro una pregunta ¿cambiarían las formas de representaciones de hombres y de mujeres si observáramos la mirada fotográfica desde éstas? ¿la autorepresentación hubiese cambiado la perspectiva de género de la revolución mexicana?

Es importante aclarar que hago estas preguntas lo más lejos de una visión esencialista que ubique a las mujeres como desprovistas de todo este sistema androcéntrico que respiramos por todos lados, todo el tiempo. Lo que me interesa es ubicar un punto de crítica desde las autorepresentaciones, pensando en los aportes de muchas fotógrafas quienes desde inicios del siglo XX han diversificado los temas en las representaciones fotográficas en busca de crear sus propias historias. En este sentido me gustaría que nos imagináramos las siguientes dos fotografías de Sara Castrejón –considerada la primera mujer que fotografió la revolución mexicana– que Samuel Villela describe:

Una donde un soldado, el soldado Lorenzo Toledo perteneciente al décimo tercer cuerpo de infantería posa con su pequeña hija en brazos, y la segunda donde un jefe revolucionario posa muy orgulloso en su caballo en un retrato ecuestre que resultaría típico y convencional, de no ser por el hecho de que aparece con un enorme trasfondo de flores blancas que hacen juego con su caballo.¹⁰⁰

⁹⁹ Marion Gautreau. *La ilustración semanal y el archivo Casasola. Una aproximación a la desmitificación de la fotografía de la Revolución Mexicana*. México, ENAH, 2007, p.56.

¹⁰⁰ Samuel Villela. *Sara Castrejón. La fotógrafa de la revolución*. México, INAH, 2010, p.162.

Retomamos la descripción que hace Villela de estas dos imágenes y me pregunto ¿será una simple coincidencia o había un intención de Sara de presentar una ruptura en la representación de las imágenes de género?

Este análisis refiere al elemento fotográfico que es muy recurrente en el discurso visual de los libros de texto. Pero también pudimos observar a lo largo del análisis que existen otros recursos gráficos que no son las fotografías. Veamos las siguientes imágenes:

Imagen 31

Uso de otros recurso gráficos en las representaciones que incluyen mujeres



de Río Blanco.

En 1906 los mineros de Cananea, Sonora, se declararon en huelga. Demandaban mejores condiciones de trabajo y salario, el mismo que los extranjeros, y el cese de capataces que trataban a los mineros. El gobierno porfirista, apoyado por tropas estadounidenses (*rangers*), aplastó el movimiento huelguístico y los líderes se enviaron a la cárcel de San Juan de Ulúa.

A fines de 1906 en Río Blanco, Veracruz, miles de trabajadores textiles se declararon en huelga. Exigían aumento de salarios, disminución de la jornada laboral, pago de días festivos y derogación del reglamento que imponía diversas multas.

3.96. Representación de la huelga en la fábrica textil de Río Blanco, Veracruz. Diorama: *La huelga de Río Blanco*, Galería de Historia.

Entre los precursores del movimiento revolucionario nos Ricardo, Enrique y Jesús Flores Magón, quienes realizaron manifestaciones políticas en 1892, en las manifestaciones de porfirismo de Porfirio Díaz, organizadas por grupos estudiantiles, el periódico *Regeneración*, en el cual señalaron la causa de la miseria de campesinos y obreros.

En 1901 Díaz clausuró *Regeneración* y tanto los periodistas como los obreros fueron arrestados y encarcelados. En 1902 Ricardo salió de la cárcel, pero volvió a ser apresado. Posteriormente fue deportado, y en 1906, fundaron el Partido Revolucionario.

La situación de los obreros era parecida a la de los campesinos. En primer lugar, se encarecían constantemente los precios de los productos que permanecían fijos. Además, los trabajadores no eran pagados con dinero, sino con vales para las tiendas de raya, propiedad de los dueños de las fábricas, que se vendían a un precio muy elevado.

Los trabajadores realizaron protestas por sus salarios bajos, fueron perseguidos o encarcelados por la policía rural. Entre los hechos importantes de esta época fueron las huelgas de obreros.

En 1906 los mineros de Cananea, Sonora, se declararon en huelga. Demandaban mejores condiciones de trabajo y salario, el mismo que los extranjeros, y el cese de capataces que trataban a los mineros. El gobierno porfirista, apoyado por tropas estadounidenses (*rangers*), aplastó el movimiento huelguístico y los líderes se enviaron a la cárcel de San Juan de Ulúa.

A fines de 1906 en Río Blanco, Veracruz, miles de trabajadores textiles se declararon en huelga. Exigían aumento de salarios, disminución de la jornada laboral, pago de días festivos y derogación del reglamento que imponía diversas multas.

© Santillana

La antesala de la Revolución 303

FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 303

IMAGEN 32

Uso de otros recurso gráficos en las representaciones que incluyen mujeres

El 15 de noviembre de 1910, Aquiles Serdán, sus familiares y un reducido grupo de simpatizantes maderistas se enfrentaron en Puebla a más de mil hombres del ejército federal. Después del combate, Serdán fue asesinado. En Chihuahua se levantaron en armas Francisco Villa y Pascual Orozco, y en Morelos Emiliano Zapata. El poderío militar de la dictadura estaba desgastado y debilitado.

Los ejércitos que combatían la dictadura, sobre todo los de Villa y Zapata, vencieron varias veces a las tropas porfiristas. Madero participó en la toma de Ciudad Juárez, en mayo de 1911, por las tropas de Villa y Pascual Orozco. Este hecho ocasionó la derrota definitiva de Porfirio Díaz y el comienzo de las negociaciones para que el dictador abandonara el poder. El 7 de junio de 1911 Madero regresó triunfante a la Ciudad de México.

En 1911 Madero y representantes de Díaz firmaron los Tratados de Ciudad Juárez, mediante los cuales se acordó la renuncia del dictador, el nombramiento de Francisco León de la Barra, secretario de Relaciones Exteriores de Díaz, como presidente interino, el cese de las hostilidades y el licenciamiento de las tropas revolucionarias.

Mapa 3.11 Movimientos de Madero hasta su entrada a la Ciudad de México.

3.99. En la ciudad de Puebla, Aquiles Serdán, su familia y algunos amigos, comienzan la lucha armada contra las tropas del gobierno porfirista. Grabado de Fernando Castro Pacheco.

de Ci-
el nom-
teriores

La antesala de la Revolución **305**

FUENTE: Nieto-Betancourt. *Historia de México 2*, México, Editorial Santillana, 2009, p. 305.

¿Qué es lo que podemos observar en estas imágenes a diferencia de las otras? Como podemos ver estas imágenes no son fotografías. Por un lado una de ellas es un diorama es decir una maqueta que muestra figuras ya sea humanas, de animales, de cosas como punto focal de su composición con el objetivo de representar una escena y por otro la segunda foto es un grabado es decir una imagen representada en un trozo de madera o metal.

Lo que desde mi punto de vista se juega en esta representación de gráficos que no son fotografías es un discurso de verdad. Y es que a diferencia de la pintura y los dibujos la fotografía sostiene un carácter de transparencia de la realidad, al respecto Susan Sontag señala en su libro *Sobre la fotografía*:

[...] mientras una pintura o una descripción en prosa nunca pueden ser más que interpretaciones estrechamente selectivas, una fotografía puede tratarse como una transparencia estrechamente selectiva.¹⁰¹

Es decir, la lectura que yo hago al señalar estos elementos es que si bien ya en el discurso escrito como lo hemos podido ver en la primer parte del análisis se ha dejado fuera la participación de las mujeres en la mayoría de las acciones que han conformado la nación, después con el análisis cuantitativo de las imágenes esto se ha remarcado, con estas dos imágenes y su forma de representarlas (grabado y diorama) facilitan el poner en duda el que estas mujeres fueron participes de este movimiento, a diferencia si hubiera sido con fotografías no se dudaría de esta “realidad espejo” que la fotografía presume mostrar. Aunado a que en los pies de página de ambas fotografías lo que se dice es bastante general; lo que retomando de nuevo a Sontag tendría menos probabilidad de constituir un elemento de conciencia histórica respecto a la participación de las mujeres, pues ella dice que cuanto más general es la información en una fotografía, menos probabilidad de eficacia.¹⁰²

Hasta aquí el análisis del discurso visual y escrito, ¿Qué podemos concluir al respecto?

¹⁰¹ Susan Sontag, *Op. Cit*, p. 97

¹⁰² *Idem*

CONCLUSIONES

Sin duda la manera de abordar la conclusión desde la perspectiva aquí desarrollada es cerrar con una implicación de fisura y de apertura. Es decir que hay algunos elementos que concretizamos con el análisis realizado durante esta investigación que dan la pauta para abrir nuevos debates, nuestras cuestiones, nuevas investigaciones.

Una primera idea que ponemos en este trabajo a manera de conclusión es la necesidad de usar las gafas de género para desenmarañar las relaciones de poder que se encuentran respecto a esto en el campo educativo. Lo señalo a manera de necesidad de que se parte de la formación en varias disciplinas que tienen como objeto de investigación la educación. Es decir es necesario abrir el debate respecto al género no sólo entre quienes estudiamos este tema, ni especialistas, sino toda persona que esté implicada en el campo educativo. Pienso que esto contribuiría a bordar de una manera distinta esta cuestión, tan en boga, del género como eje transversal.

Esto lo señalo porque como pudimos ver durante el desarrollo de la investigación, si bien el discurso de género es un discurso que en el currículo formal esta enunciado, no así en lo real. Puede estar enunciado como parte de la política educativa pero si no se cristaliza y se piensa y deconstruye desde múltiples miradas y se retoma como algo fundamental en la construcción de conocimiento y de propuestas educativas carece de sentido.

Realizar esta investigación me permitió poner en la mesa la idea de que hablar de género sólo atiende a la exigencia de la paridad o la cuota. Considero que los estudios de género son una puerta para analizar otras relaciones de poder como la raza o la clase, lo observamos cuando damos cuenta en la investigación particularmente en el análisis visual del tipo de mujer que es representativo del periodo analizado, mujeres indígenas. Mujeres indígenas que están presentes en el papel de los libros como parte fundamental en la constitución de nuestra identidad mexicana pero que en lo cotidiano despreciamos o invisibilizamos.

Asimismo el análisis realizado nos permite señalar que el hablar de género no solo refiere a nombrar la experiencia de hombres y mujeres sino que da la pauta para analizar las intenciones de la educación en un contexto particular de acuerdo a analizar el orden del contenido, las categorías, etc. Cómo lo pudimos ver en los tres libros de textos analizados no basta que se nombre a la mujer, las mujeres sino desde donde se les está nombrando e incluyendo y para qué, para sostener que discurso. Primero es importante comenzar a nombrar las mujeres desde su especificidad no generalizándolas ni incorporarlas desde una esencia donde la historicidad sale sobrando. Considero que este punto aunque parezca muy obvio sigue siendo la manera en la que se incorpora un discurso de género o feminista. Como si todo fuera el mismo y no hablara desde un punto en particular de intersecciones sociales.

Otro punto que me parece relevante destacar en este apartado es la cuestión de retomar lo simbólico como un punto fundamental de la educación. La transformación de lo simbólico como transformación del mundo. En este sentido el retomar la cuestión del lenguaje como un elemento fundamental de aporte a relaciones más equitativas. Creo que este análisis del lenguaje debe ir más allá de “niños y niñas” que si bien yo recupero a partir de la investigación que si es necesario habitar la lengua y nombrarnos, de repente esta fórmula se vuelve automática sin una reflexión de fondo, pareciera que bastara por sí misma. Actualmente hay una producción teórica muy basta sobre diversos modos de hablar desde una lengua no androcéntrica, así como sobre la propuesta de uso de algunas nociones desde una postura epistemológica distinta, como es el caso de las palabras “sujeta” o “cuerpa”. Nombrar hace que exista y el cómo nombrarnos también delinea la forma de estar presentes en las relaciones sociales, puede ser como sujetas activas o pasivas.

Así las marcas que porta un conocimiento serán fundamentales para ubicar el tipo de intenciones y de relaciones sociales que propone. En el caso de la historia pudimos ubicar una historia patriarcal, donde la heteronormatividad, al proponer como norma y práctica natural la relación hombre-mujer, estigmatiza la

homosexualidad, pareciera que quienes hacen la historia son heterosexuales de facto y así se naturaliza este orden sexual. Hablar de las personas de carne y hueso que protagonizaron o formaron parte de ciertos procesos históricos no es algo que a la historia que se enseña en las escuelas le interese, ¿por qué? ¿Qué implicaciones sociales tiene?

Vinculamos esto con lo que Edward Said nos señala como en ¿quién tiene permiso de narrar? Y como parte de las preguntas que quedan abiertas al debate a partir de esta investigación es ¿cómo construir propuestas pedagógicas donde puedan las diversas voces que narran tener un encuentro, un diálogo? ¿Cómo articular las diversas memorias? O siempre las historias de la otredad en este caso de las mujeres será una historia que tiene que correr en paralelo, a contra corriente.

A partir del análisis que realizamos sobre este permiso de narrar respecto a las fotografías que se incorpora en el discurso visual de este periodo me pregunto ¿la autonarrativa es una estrategia de construir un discurso histórico más justo y equitativo?

Con todo esto señalamos que es necesario que quienes formamos parte del campo educativo contemos con herramientas que nos permitan descotidianizar estas realidades que están presentes en los contenidos, en las metodologías, en las prácticas y que no sólo se quede en expertas en género o activistas feministas; pues desde mi perspectiva la cuestión de género se fundamenta en la búsqueda de relaciones más justas mediante la generación de un conocimiento amplio e incluyente y eso es una posición política en la educación en general.

Esta conformación de una sociedad más justa nos exige un análisis profundo de algo que quizá podría englobarlo en un currículo oculto, es decir de aquellas formas de poder que están presentes de manera implícita en nuestros contenidos escolares y educativos. Así mismo considero que es una tarea pedagógica urgente dialogar con aquellas historias no oficiales, alternas que se ha recuperado y que confrontan esa historia oficial. Esto en aras de promover un pensamiento

crítico. Así como visibilizar esa omisión sistemática que predomina en la mayoría de los materiales escolares, en este caso en los libros de texto y que precisamente ese carácter sistemático como Joan Scott menciona, tiene que ver con una intencionalidad educativa de priorizar unas visiones sobre las otras. Al hacer esta afirmación me interesa poner en la mesa que no es que no existan otras narrativas, o no se conozcan sino que la intencionalidad educativa es mantener un principio androcéntrico que privilegia y mantiene un orden social.

Fuentes de consulta

Bibliográficas

Alvarado, Lourdes. *Laureana Wright. Educación y superación femenina en el siglo XIX*. México, UNAM, 2005, pp.302

Amelia, J. *Historia y género, las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, s/e, 1990, pp.302.

Apple, Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989, pp.218.

Arce-Montoya-Velázquez, *Historia 2*, México, Patria, 2009, pp. 214.

Austen Jane. *La abadía de Northager*, España, Editorial De Bolsillo, 2009, pp.250.

Belausteguigoitia, Marisa. *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales*, México, PUEG, 2005, pp.177.

Bourdieu Pierre. *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000, pp. 160.

Buenfíl Burgos, Rosa Nidia (coord.) *Los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México, Plaza y Valdes, 2002. (Cuadernos de deconstrucción cultural), pp.112.

Cangiano, Ma. Cecilia y DuBois, Lindsay (comp.) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993, pp.13.

Cano, Gabriela, "Congresos feministas en la historia de México", en *Fem*, año 11, no.58, octubre 1987, pp.21.

Carbone, Graciela. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. México, FCE, 1998, pp. 123.

Castañeda, Patricia. *Metodología de la investigación feminista*, México, UNAM, 2008, pp. 145.

Catala González, Aguas Vivas y Enriqueta García Pascual. *Una mirada otra*, España, Ed. Generalitat Valenciana, Departament de la Dona 1987, pp. 231.

Cixous, Helen. *La risa de medusa*, Madrid, Anthropos, 1995

Chodorow, Nancy. *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona, Gedisa, 1984., pp.222.

- De Beauvoir, Simone. *El segundo sexo*, Argentina, Alianza, 2009, pp.112.
- De la Torre, Ernesto. *Breve historia del libro en México*. México, UNAM, 2007, pp.157.
- De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 2006, pp. 305.
- De Alba, Alicia y Manuel Martínez (coords.) *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México, UNAM/ISSUE, 2011, pp.111.
- Espinosa Damián, Ana Lau (coords.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010*, México, UAM-X, 2013, pp.201.
- Fernández Rojas, Hilda. *Manual para la elaboración de libros de texto escolar*, México, UAEM, 2001, pp.45.
- Firestone, Shulamit. *La dialéctica del sexo*. España, Kairos, 1973, pp.143.
- Florescano Enrique. *Imágenes de la patria*, México, Taurus, 2005 pp.267.
- Forcinito, Ana. *Memorias y nomadías: géneros y cuerpos en los márgenes del posfeminismo*. Santiago, Cuarto propio, 2004. Pp.77.
- Galeano, Eduardo. *Memoria de fuego. Las caras y las máscaras*. México, Siglo XXI, 2010, pp.196.
- Galeano, Eduardo. *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI, 2008, pp. 134.
- García Meseguer, Álvaro. *¿Es sexista la lengua española?* España, Paidós Ibérica, 1994, pp. 23.
- Gautreau, Marion. *La ilustración semanal y el archivo Casasola. Una aproximación a la desmitificación de la fotografía de la Revolución Mexicana*, México, ENAH, 2007, pp.138.
- Gayle, Rubín. *El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo*. Madrid, Nueva antropología, 1986, pp. 342.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa, 1987, pp117.
- Giovanni Parodi. *Discurso, cognición y educación*, Chile, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Chile, 2008, pp. 88.
- Gómez Sollano, Marcela y Bertha Orozco. *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. México, Plaza y Valdes, 2001, pp.111.
- Lamas, Martha. *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México, Taurus, 2000, pp.100.

Lamas, Martha (comp.) *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*, México, FCE/CONACULTA, 2007, pp.191.

Lima, Laura. *Los libros de historia y su enseñanza en México*. México, Proyecto Clío, 2010, pp. 89.

Macías, Anna, *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*, México, PUEG-UNAM, 2002., pp. 211.

Martínez Barracs, Andrea y Javier Lara, *Historia de México*, México, Trillas, 2012, pp. 231.

Martínez- Lara. *Historia de México*, México, Editorial Trillas, 2008pp. 301.

Monzón, Isabel. *Báthory. Acercamiento al mito de la Condesa sangrienta*. Buenos Aires, Feminaria editora, 1994, pp. 79.

Moreno, Monserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria, 1986, pp.80.

Moreno Sarda, Amparo. *El orden androcéntrico del discurso histórico*, Madrid, Ministerio de cultura, 1987, pp. 45.

Nieto López, Jesús y Maria del Socorro Betancourt, *Historia de México II*, México, Secundaria Integral Santillana, 2009, pp.241.

Pech, Cynthia, *Cartografías de feminismo en México 1970-2000*, México, UACM, 2008, pp. 221.

Perrot Michel y George Duby, *Historia de las mujeres en occidente*, Madrid, Taurus, 2000, pp. 432.

Perkowska, Magdalena. *Historia, memoria y literatura*, Costa Rica, Ediciones de la Universidad de Costa Rica, 2010, pp.94.

Rabasa, José. *De la invención de América*, México, Universidad Iberoamericana, 2009, pp. 132.

Ramos Escandón, Carmen (comp.), *Género e historia*, México, Instituto Mora, 1992 pp. 211.

Reyes Rubalcava, Oscar. *Aprendiendo a ser niña. Arquetipos de feminidad e los manuales escolares*, México, COMIE, 2009, pp. 21.

Rodríguez, Carmen. *De alumna a maestra un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*, Granada, Universidad, 2002, pp. 121

Said, Edward .*Orientalismo*. México, Alianza, 2009, pp.81.

Sontag, Susan. *Sobre la fotografía*, Argentina, Editorial Sudamericana, 1973, pp. 114.

Tuñón Esperanza, *Mujeres que se organizan: El Frente Único Pro Derechos de la Mujer, 1935-1938*, México, UNAM, 1992, pp. 213.

Villela, Samuel. *Sara Castrejon. La fotógrafa de la revolución*, México, INAH, 2010, pp.76.

Weinberg, Gregorio. *El libro en la cultura latinoamericana*. México, Juan Pablo editor, 2010, pp. 18.

Williams, Raymond. *Literatura y marxismo*. Barcelona, Península, 1997, pp. 213.

Mesografía

s/a. *Adultocentrismo y culturas de la infancia* [En línea] s/f: <https://adultocentrismo.wordpress.com/2013/08/06/adultocentrismo/> [Consultado enero 2013]

Amorós Celia. Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas masculino y femenino. [En línea] <http://e-mujeres.net/ateneo/celia-amoros/textos/espacio-publico-espacio-privado-y-definiciones-ideologicas-masculino-y-fe> [Consultado octubre 2013].

Butler, Judith. ¿Qué es la agencia? [En línea]:http://personal.ilimit.cat/cgarriga/articles/XER_200710.pdf. [Consultado el 5 de septiembre de 2010].

Camnitzer, Luis. “La alfabetización”. *Fin (es) del arte*. (Paper). [En línea]: < www.artetempo.blogspot.com/2011/06/luis-camnitzer.html>. (s/f). [Consulta: 5 de octubre 2011]

Cano Gabriela. *Inocultables realidades del deseo, Amelio Robles. Masculinidad (transgénero) en la Revolución Mexicana*. [En línea].http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/complementaria/can_gab.pdf [Consultado enero 2014].

Cárdenas, Olga. Amelia Robles y la revolución zapatista en Guerrero [En línea]. 2009.http://www.bibliotecas.tv/zapata/bibliografia/indices/estudios_sobre_el_zapatismo_1.html. [Consultado diciembre 2014].

Civallero, Edgardo. “Las voces sin voz oralidad y centros de conservación de la memoria”. *e-prints in library & information science*. [En línea]: < <http://eprints.rclis.org/5892/>>. 2004. [Consulta: 20 de marzo 2012]

Coixtela, Teresa. "Menos sexismo en el nuevo diccionario", http://cultura.elpais.com/cultura/2013/11/24/actualidad/1385324034_063421.html. [Consultado 13 diciembre 2013]

Escribano, Alonso. *Guerra, enseñanza e historia*. [En línea]. 2009, http://ahimsa.ahimsav.com/173-ene_archivos/Page321.htm. [Consultado diciembre 2014].

Gargallo, Francesca. *Las ideas feministas latinoamericanas*. [En línea]: <webs.uvigo.es/.../las%20ideas%20feministas%20latinoamericanas.pdf>. (s/f). [Consulta: 20 de octubre 2010]

Galindo, Hermila. "La mujer en el porvenir", Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916, México. [En línea] <http://ideasfem.wordpress.com/textos/f/f13/> [consultado diciembre 2013]

Gill, Mario. Teresa Urrea, la santa de Cabora. [en línea] s/f: aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/.../1/06-024-1957-0626.pdf [Consultado diciembre 2013]

Haraway, Donna, Manifiesto Ciborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado, 1984. En http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf. Consultado [13 diciembre 2011].

Martínez Bonafé, Jume *¿Cómo analizar los libros de texto?* [En línea]: <http://es.scribd.com/doc/19126545/Martinez-Bonafe-Como-Analizar-Los-Materiales>. [Consultado Agosto 2012]

Ludditas Sexuales. *Ética amatoria del deseo libertario y las afectaciones libres y alegres*. [En línea]: <http://eticaamatoriadeldeseolibertario.blogspot.mx/2012>. [Consultado noviembre 2013]

Prendes, María. *Análisis de imágenes en textos escolares*. [En línea] s/f: http://www.lmi.ub.es/te/any97/prendes_sp/. s/f [Consultado Agosto 2012].

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (22. Ed.). [En línea] <http://www.rae.es/rae.html> [Consultado Agosto 2012]

Reyes García, Everardo. "Breve introducción a Jacques Derrida y la deconstrucción". *HiperComunicación*. [En línea]: <<http://www.hipercomunicacion.com/pubs/derrida-decons.html>>. Julio, 2005. [Consulta: 20 de octubre 2010]

Robledo, Helena. "Libro/Escuela: un binomio fantástico". *Revista Pensar el libro*. (Paper). [En línea]: <http://www.cerlalc.org/revista_enero/articulo01.htm>. Enero, 2007. [Consulta: 1 abril de 2012]

Secretaría de educación pública. *Plan de estudios 2011. Educación básica* [En línea]: <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>> [Consultado en noviembre 2012]

West, Candace y Don H. Zimmerman. "Doing Gender". *Gender y Society*. [En línea]: <http://goo.gl/Ktnblk>. 1 de Junio de 1987. [Consultada: 20 de octubre de 2014]

Archivos y bancos de datos

Archivo 63944. Fototeca Nacional del INAH

Archivo 63947, Fototeca Nacional del INAH

Archivo 63948, Fototeca Nacional del INAH

