

Libros escolares y políticas públicas de género: un estudio retrospectivo

Mercedes Palencia Villa*
Rosa M^a González Jiménez**

Recibido: 29/05/2015

Aceptado: 04/08/2015



Resumen

El presente reporte forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance y su objetivo es responder al siguiente interrogante: ¿Cómo se reflejan las políticas de género en Educación Básica en los libros de texto? En la aproximación teórica retomamos la categoría de biopolítica como tecnología de poder de Michel Foucault y, como paradigma de investigación, la teoría del texto de Paul Ricoeur. Para tal fin, revisamos dos libros escolares de sexto de primaria: el de Formación Cívica y Ética y, el de Biología. También incluimos en el análisis las opiniones de profesoras y profesores en torno al género y la educación de la sexualidad. Algunas de las reflexiones generales a las que arribamos indican que el término género se ha desvirtuado, enfatizando la individualidad más que el hacer colectivo y reforzando la dicotomía sexual, que la propia categoría de género busca problematizar.

Palabras clave

Texto, género, educación, políticas públicas.

School Textbooks and gender public policies: a retrospective study

Abstract

The present report is part of a greater research project and its main goal is to answer the following question: How are gender policies reflected in textbooks of Elementary Education? In the theoretical approach we retake the biopolitic category as well as the technology of power of Michael Foucault and, as a research paradigm, the theory of the text of Paul Ricoeur. For this purpose we revised two 6th grade Elementary school textbooks: a Civic and Ethical Formation and, a Biology textbook. We also include in the analysis the opinion of teachers (men and female) about gender and education of sexuality. Some of the general reflections to which we arrived, show that the term gender has lessened its value emphasizing the individuality more than the collective endeavor, and reinforcing more the sexual dichotomy than the proper category of gender searches to discuss.

Key words

Text, gender, education, public policies.

* Universidad de Guadalajara, México. *E-mail*: palenciavilla@hotmail.com

** Universidad Pedagógica Nacional, México. *E-mail*: rosamaria@upn.mx

1. Introducción

El presente documento forma parte de la investigación titulada: “Perspectiva de género en educación básica: un estudio retrospectivo en tres estados de la república mexicana: Distrito Federal, Guadalajara y Zamora” financiada por SEP–CONACYT.¹ Las colegas que participamos radicamos en cada una de las ciudades y, además, somos parte de la historia de la implementación de las políticas de género y educación. De ahí que el objetivo general de la investigación consistió en sistematizar y reflexionar acerca del impacto de estas políticas y acciones, a más de 15 años de su implementación. En la primera fase entrevistamos a las personas encargadas de intervenir en las políticas de género y educación durante el periodo comprendido del 2000–2010. Sin embargo, el trabajo de campo que se da cuenta en el presente texto, se enfoca solamente en la Ciudad de Guadalajara,² México.

En este artículo indagamos sobre la siguiente pregunta: ¿Cómo se reflejan las políticas de género en educación básica en los libros de texto? La entrega de libros de texto gratuito en México data de los años cincuenta y han sido objeto de diversas investigaciones con el fin de evidenciar la tendencia educativa del gobierno en turno. Durante siete décadas se mantuvo el mismo partido en el poder y la implementación de las políticas de género en México, se aplican en el 2000 cuando se da la alternancia con el PAN,³ paradójicamente con tendencia conservadora y católica. Esto se debió a las presiones internacionales⁴ y la participación del movimiento feminista en la Conferencia Mundial sobre las Mujeres del año 1995. De ahí que el tema de la educación sexual ha sido muy controvertido en la historia de México y se refleja en la manera de presentarla en los libros de texto. Con la finalidad de comprender el papel que ha jugado el libro de texto gratuito en México, en un primer momento, describimos algunos antecedentes y el proceso de implementación de las políticas de género en México.

Con el desarrollo tecnológico actual y las múltiples fuentes de información, el uso del libro de texto gratuito tiene diferentes prioridades conforme al contexto social en donde se lee. En este caso, México es uno de los países con mayor diversidad y desigualdad económica, como de acceso a los medios electrónicos. Pero, a pesar de estos cambios, no podemos afirmar que el libro de texto pierda sentido, ya que en muchos contextos educativos adquiere un valor considerable. Es por ello, que resultaba necesario conocer el uso que el profesorado le da a este objeto cultural y, por tal motivo, presentamos algunas

1 Convenio 176333.

2 Se le considera la segunda ciudad de la República Mexicana, después del Distrito Federal, en materia de infraestructura universitaria y desarrollo cultural.

3 La sigla se refiere al Partido de Acción Nacional que ocupó el Poder Ejecutivo en México entre los años 2000–2012 [Nota del Editor].

4 Los antecedentes de la aplicación de estas políticas públicas de género se pueden localizar a partir del 17 de julio de 1980, cuando México suscribe la *Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer* (CEDAW), la cual es ratificada por el Senado y publicada en el *Diario Oficial de la Nación* en mayo de 1981. En la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres del año de 1995 (Declaración de Beijing, 1996), México se comprometió, en materia de Educación Básica, a las siguientes metas: asegurar un acceso equitativo a la educación: eliminar la discriminación en la educación por razones de sexo, raza, idioma, religión, nacionalidad, edad, discapacidad o cualquier otra forma de discriminación; establecer un sistema docente que incluya la perspectiva de género y mejorar el acceso de las mujeres a una instrucción vocacional, científica y tecnológica. Por su parte, la transversalización de género se oficializa en Beijing, China (1995) a través de una plataforma que incluye doce esferas de acción (una de éstas referida a la educación y capacitación de las mujeres), la cual acuerda impulsar las representaciones de los gobiernos que participaron, el de México incluido; plataforma que se ratifica en la reunión Beijing (Nueva York, 2000).

conclusiones a las que llegaron los grupos de discusión.

Finalmente, en las conclusiones damos a conocer ciertos marcos interpretativos en torno a los discursos que reflejan las políticas de género en los libros de texto.

2. Abordaje de los libros escolares

Las políticas educativas impulsadas tanto por la Secretaría de Educación Pública⁵ como por diferentes Organismos Internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Banco Mundial; Fondo Monetario Internacional; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, etc.), en el caso de la Educación Básica ha retomado como uno de sus ejes centrales la llamada «perspectiva de género».

Consideramos, al igual que otros investigadores, que los libros son un excelente laboratorio para indagar “*cómo las sociedades humanas construyeron y transmitieron las significaciones que se articulan a través de los diferentes lenguajes que designan a los seres y a las cosas*” (Chartier, 2006: 10). En el caso de los textos escolares, el interés se incrementa ya que, para buena parte de la población, se constituirán en los únicos libros que lean en su vida, además de que serán considerados, por docentes y estudiantes, como un saber legitimado con *pretensiones de verdad* (Foucault, 1979).

En el ámbito nacional, los libros de texto gratuito (en adelante LTG) se han convertido en un tema que provoca diversas controversias. Ante los 50 años de aparición de éstos, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* publicó, en el año 2011, un número dedicado a la discusión de este proyecto, que ha sido un eje rector de la política educativa en México por más de cinco décadas. Rebeca Barriga realizó la presentación de este número, a través de una narrativa metafórica que se propone transmitir el significado que los libros de texto gratuito han representado en la historia de México, expresándolo de la siguiente manera:

No, las de los LTG no son bodas de oro ni apacibles, ni nostálgicas, ni aburridas. Las parejas que se forman en torno a ellos, viven aún una gran pasión: los libros y la política, los libros y la Iglesia, los libros y los partidos, los libros y el sindicato, los libros y la formación de una identidad nacional, los libros y la escuela, los libros y los maestros, los libros y los niños, los libros y la evaluación. Parejas beligerantes que mantienen vivo su amor primigenio, que siguen siendo, pese a todos los obstáculos, puerta innegable al conocimiento de millones y millones de mexicanos.

(Barriga, 2011: 354)

Los LTG: como obra histórica, se han investigado, principalmente, desde cuatro perspectivas: como obra histórica, pedagógica, política y cultural. Por nuestra parte, nos interesamos en los libros como obra cultural y *texto* a interpretar, en un contexto en el que el libro de texto deja de tener un papel principal y las nuevas generaciones se enfrentan a diversos medios de comunicación. A pesar de ello, resulta interesante retomar un estudio realizado por Patricia Mar Velasco (2009) con niños mexicanos de 5º y 6º de primaria, en el que se señala que las metáforas que los niños usan para describir el cuerpo, tienen una influencia en la manera cómo lo estudian en la escuela. La mayoría de los niños, identifican el cuerpo de una manera cosificada y utilizaron la metáfora de «maquina», «aparato», «robot», etc. Es una máquina casi perfecta, que ayuda en las actividades de la vida cotidiana. Estas

5 Ministerio de Educación con incidencia nacional.

metáforas, tienen como referente más cercano los libros de texto, en los que el cuerpo solamente tiene una función mecánica desde el punto de vista biológico.

Según la autora, si bien se ha producido un gran avance al haber sacado a la sexualidad del closet, “*el cuerpo sigue siendo una instancia ajena y extrínseca*” (Mar Velasco, 2009: 165). Esto pudo evidenciarlo a través de un ejercicio, en el que se les pidió a los alumnos escoger una parte del cuerpo y, ninguno de ellos, eligió los órganos asociados a la erótica y el placer, como los genitales. Sin embargo, advierte que esto no sólo corresponde a la escuela, sino a un contexto poco favorable al placer corporal. También existe la posibilidad de concebir el «cuerpo como máquina», desde la tecnología del poder de la biopolítica, cuyo discurso vincula el control de la natalidad con la igualdad de género, con la finalidad de generar condiciones sociales productivas en el sistema capitalista. No obstante, el énfasis que dio el movimiento feminista “*al derecho a decidir sobre el cuerpo*” y los derechos sexuales ha permitido dismantelar el discurso biopolítico y promover el placer con la diversidad sexual.

3. Marco teórico–metodológico

Una forma convencional de investigar los LTG reside en el análisis de contenido, el cual inicia y concluye en el lenguaje. Otra forma de abordarlo es, a partir del análisis del discurso, el que entendemos como un sistema de ideas que fija los límites de lo verdadero en un sistema de adecuación social y, que en tanto discurso, remite siempre a otros discursos en el contexto de las sociedades modernas, encontrando en la ciencia su mayor fuente de producción (Foucault, 1973).

En la misma línea de la hermenéutica del sujeto de Foucault, aunque desde la fenomenología, Paul Ricoeur (2008) considera que el «mundo de la vida» sólo se aprehende a través del lenguaje y lo característico del humano sería la comprensión. El autor se pregunta en qué medida podemos usar la metodología de la interpretación de textos como un paradigma válido, en general, para el campo de las ciencias humanas. Al reflexionar acerca de la definición de texto, señala que. “*Texto es aquello que se realiza como discurso escrito y se destina a un lector que, al interpretarlo, puede abrirse a la comprensión de sí*”. (Ricoeur, 2003: 26).

Llamamos *texto* a todo discurso fijado por la escritura, pero al estar el lector ausente en la escritura, y el escritor ausente en la lectura, se produce un doble ocultamiento. En esta sustitución de la lectura, el diálogo no tiene lugar, y esto conduce irremediablemente a una interpretación. Es por ello que la finalidad de toda hermenéutica es luchar contra la distancia cultural y la apropiación consistiría, justamente, en analizar el marco referencial del texto. Para ello, se consideran cuatro características del texto: 1) remite al mundo, 2) es siempre acerca de algo, 3) tiene una intención subjetiva (autor) y, 4) se dirige a alguien (lector). En este sentido, para Ricoeur (2008), la tarea de la hermenéutica es reabrir el cerramiento y reinsertar el mundo del texto dentro del mundo de la praxis, aunque reconociendo que no todo es texto, y que todos los textos pertenecen a una cultura. Por esta razón, rechaza la idea de la distinción entre el interior y exterior del texto. *La configuración* del texto es una forma de mediación entre el individuo y la comunidad de lectores a la que pertenece el lector. El logro más elevado del texto de un autor es, entonces, convertirse en un mediador entre el lector y su mundo, entre el lector y los otros miembros de la comunidad, entre el lector y el sí mismo.

Como un primer acercamiento al texto sugiere la metáfora,⁶ la cual puede ser considerada ella misma como un texto mínimo que permite *“volver a abrir el camino del lenguaje hacia el sujeto vivo, hacia la persona concreta en la medida que las ciencias del lenguaje privilegian, a expensas del habla viva, los sistemas, las estructuras y los códigos desvinculados de cualquier hablante”* (Ricoeur, 2009: 42).

La metáfora por su opacidad, evoca dos discursos encontrados, que darán lugar a un nuevo sentido; producida a nivel de frase entera, toma «sentido» como resultado de la tensión entre dos interpretaciones contradictorias: la literal y la metafórica, por lo que el «absurdo» revelado por la interpretación literal dice algo nuevo sobre la realidad, es decir, produce sentido (Ricoeur, 2003). De esta manera, el enfoque hermenéutico de Ricoeur (2008) se pregunta: ¿Hasta qué punto podemos considerar la noción de texto como un objeto propio de las ciencias sociales? ¿En qué medida podemos utilizar la metodología de la interpretación de texto como un paradigma válido?

Ricoeur (2003) sostiene que la objetivación es la garantía para estar dentro del enfoque de las ciencias, pero desde la hermenéutica y el paradigma del texto, la tarea consiste en resolver la dialéctica entre explicar y comprender, porque la situación de la escritura-lectura desarrolla una problemática propia. Aplicar la hermenéutica del texto a la interpretación del mundo social nos conduce a ser lectores del texto, por lo que conocemos su referencia a través del lenguaje, y lo comprendemos en la medida en que el mundo y su temporalidad se despliegan ante ella.

4. Contexto de los libros escolares y las políticas de género en educación básica

En 1959 se promulgó en México el decreto que dio lugar al libro de texto gratuito y obligatorio. La comisión que tuvo como misión su revisión y selección fue creada en febrero de 1954 durante el gobierno de Alfonso Ruiz Cortines (1952–1958) (Meneses, 1988). En el clásico estudio de Josefina Vázquez (1970) se afirmaba que el texto gratuito y obligatorio tenía que cumplir, fundamentalmente, dos tareas: 1) servir de vehículo unificador y, 2) desarrollar virtudes «apropiadas» en los mexicanos para hacerlos «mejores» ciudadanos. El país contaba con un precepto legal que reglamentaba que todos los niños mexicanos estuvieran expuestos durante la educación primaria, a una sola «verdad» acerca de México.

Sin embargo, las influencias externas han jugado un papel importante desde sus inicios. Es así como Josefina Vázquez (1970) afirma que en 1940 la visión oficial de México había sufrido una gran crisis bajo la presión de las fuerzas que había en los años veinte y treinta; luchas entre la Iglesia y el Estado, indigenismo, socialismo. Como política oficial se pensó que había que superar los excesos —indigenismo, hispanismo, divergencias provocadas por la ideología política— y sembrar la semilla de la concordia.

Actualmente, las condiciones son muy distintas. Los grandes cambios en materia de educación inician con la apertura comercial firmada por el gobierno federal, lo que permite a los Organismos Financieros Internacionales (UNESCO, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.) tener mayor injerencia en las políticas educativas, tanto en

⁶ Elizabeth Monasterios (2000), nos dice que Ricoeur afirmaba que el proceso metafórico comienza con la palabra y con un cambio de significación en ella; sin embargo, abarca mucho más. La aportación de Ricoeur consistió en abordar debates teóricos intensos en los años sesenta y setenta, caracterizados por la transición de una lingüística de la oración (semiótica) a una lingüística del discurso (semántica). Esta discusión alcanzó la solidez necesaria para que de él se derivaran las bases del pensamiento postestructuralista, siempre a favor de primacía del discurso entendido como el espacio en donde sucede la vida humana.

México como en los llamados «países en vías de desarrollo». De manera puntual, se ha enfatizado la promoción de la igualdad entre las mujeres y los hombres, incorporando programas y acciones en el ámbito educativo, como el *Programa Nacional para la igualdad entre hombres y Mujeres (PROIGUALDAD) 2008–2012*, en el que se describen siete objetivos estratégicos: eliminar los estereotipos sexistas y discriminatorios de los libros de texto, métodos de enseñanza, materiales didácticos, prácticas educativas y, profesionalizar al magisterio en perspectiva de género y Derechos Humanos de las mujeres. En el año 2000 se empieza a incluir el género como contenido en los programas escolares de educación básica, como por ejemplo, el libro de Ciencias Naturales, que aborda la educación sexual, situación que hasta la fecha, genera controversia.⁷

Estas propuestas políticas de los quehaceres de los estados ante el bienestar ciudadano, se reflejan en las formas de vida y de convivencia en los espacios educativos formales y no formales. Los planes y programas de estudios lo expresan de manera puntual. De acuerdo con las características presentadas en el *Plan de Estudios 2011*, Educación Básica de la Reforma Integral de Educación 2011 en México, se enfatiza en el punto 1.9, incorporar temas de relevancia social, como el de la Educación Sexual (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Es en este contexto que dicha entidad incluye, en el libro de ciencias de primaria, el «enfoque de género» en los primeros años del siglo XXI y el Instituto Nacional de las Mujeres inicia algunas publicaciones para la formación del profesorado de Educación Básica.⁸

Es ampliamente conocido que el profesorado recurre, particularmente, a los libros de texto como guía para impartir la clase; por esta razón decidimos elegir los libros de *Educación Cívica y Ética y Biología*, en los que se aborda género y educación sexual como temas.

5. El libro de texto de Formación Cívica y Ética. Bloque 1: de la niñez a la adolescencia⁹

Cada uno de los bloques (o temáticas) del libro de texto, está diseñado con el enfoque denominado «competencias», que implica poner en marcha lo aprendido en acciones determinadas. A esta transición se le llamaba del currículo formal al currículo vivido.

7 Desde las guías de educación sexual para padres que editó la Fundación de Martha Sahagún en el 2003, hasta las que recientemente editó el Gobierno del Distrito Federal.

8 Véase al respecto: INMUJERES (2002). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, Grupo de Educación Popular con Mujeres (2003). *Carpeta educativa contra la violencia, eduquemos para la paz*, INMUJERES (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar* (2005), Bustos (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Curso general de actualización*.

9 La idea de «peligro» se retoma durante el siglo XIX en Occidente, al ser concebida la adolescencia como sinónimo de riesgo. Esta discusión toma mayor relevancia en el siglo XX, cuando Margaret Mead inició su trabajo de campo en Samoa en 1925. Tales ideas estaban muy en boga entre los educadores norteamericanos; de hecho, para Feixa (2006) el estudio de Mead era un intento de refutar las teorías de Hall, y de mostrar que no todas las culturas de la adolescencia podían verse como fase de «*tempestad y estímulo*», una generalización hecha a partir del caso de los jóvenes en Norteamérica. Muchos años después, Freeman, a quien Feixa cita, pondría en duda las aserciones básicas de Mead, al acusarla de ofrecer una imagen demasiado idílica de la cultura samoana y de estar condicionada por sus propios presupuestos ideológicos y por las limitaciones del trabajo de campo (fragmentario y con un precario conocimiento de la lengua). Para Freeman, las características de la adolescencia en Samoa eran diametralmente opuestas a las señaladas por Mead: agresividad sexual, dependencia familiar, jerarquización según el rango, castigos físicos, violencia y valoración de la virginidad, eran rasgos centrales. Freeman iba más allá al postular la importancia de los factores biológicos, supuestamente ignorados por Mead. Por ello, Feixa señala que el libro de Freeman ha sido considerado la querrela más importante de la antropología contemporánea, en la que intervinieron las figuras más representativas de la disciplina en Norteamérica (Clifford, Harris, Marcus y Schepeer–Hygues).

Para lograrlo, había una primera sección denominada «platiquemos», palabra utilizada en la vida cotidiana que significa hablemos sin formalidades. Es así que cuando se trata de explicar cambios que atañen a las creencias se utiliza un lenguaje directo: *“Estás entrando a la edad en que las personas se plantean preguntas como: ¿Quién soy yo? ¿Cómo quiero ser cuando sea mayor? ¿Cómo será mi pareja?”*. Sin embargo, cuando retoma discursos científicos, se redacta en tercera persona como lo describimos a continuación: *“La menstruación en las mujeres y la primera eyaculación en los varones marcan el fin de la pubertad y el inicio de la adolescencia”* (Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2008: 11).

Asociamos este discurso con políticas de individualización. Para Beck (2000), la individualización significa concentración en el «yo», mientras que en el sistema tradicional de valores, el «yo» debía estar siempre subordinado a las pautas del «nosotros». Este proceso de individualización es un modelo valorativo dominante en las sociedades occidentales, en las que los deseos y la autodeterminación en función de una meta resultan ser valores que la juventud actual retoma en su proyecto de vida.

La individuación se refleja en el LTG cuando se señala que hay jóvenes que tienen que trabajar, pero se considera como una problemática muy específica, como a continuación se señala: *“En ciertas culturas el paso de niño a adulto se da con la pubertad. Así, las y los jóvenes se incorporan al trabajo o se casan, forman una nueva familia”* (SEB, 2008: 11). Tales afirmaciones, resultaban contradictorias con lo que vive una gran mayoría de familias en México, un país en que la falta de empleo se ha incrementado en la mayoría de la población y seguramente el LTG pierde credibilidad, para estos jóvenes lectores. En esta línea, podríamos asegurar el incremento de pobreza en el país y consecuentemente la incorporación de niños al ámbito laboral. Sin embargo, cuando se hacía alusión a estos problemas en el LTG, se redactaba en tercera persona de la siguiente manera: *“Muchos niños, niñas y adolescentes de nuestro país viven o trabajan en la calle... Hay instituciones de asistencia social que ayudan a los menores de edad a incorporarse a la vida escolar y familiar”* (SEB, 2008: 19). Como se puede advertir, la responsabilidad de la escolarización y protección de la infancia no es del Estado, sino de sus progenitores.

La ayuda para ellos llega de instituciones de caridad, por lo que estos niños deberían sentirse agradecidos de ser rescatados de la calle. Denis Merklen (2013) sugiere que antes la sociedad protegía a los individuos frente al riesgo y ahora cada cual debe asegurarse por sí mismo, al tiempo que se le hace responsable de perder su trabajo. Del mismo modo, el autor señala que las políticas que apuntan al individuo, se implementan en varios campos de la vida social. Por ejemplo, el objetivo de las instituciones como la escuela, ya no sería la socialización o la integración de las personas a la vida social, sino más bien «la intervención sobre el otro», con el propósito de transformar a cada sujeto en un individuo de acuerdo a los valores de autonomía, responsabilidad, la activación y el seguro de sí mismo ante los riesgos.

Lo anterior se evidencia en la siguiente actividad titulada *“Para aprender más”*, en la que la temática se traslada a otros aspectos de la vida, para lograr el mecanismo de transversalidad y se inicia de la siguiente manera: *“Una de las preocupaciones de todos en nuestra sociedad es que sepas cuidar tu integridad física, que estés alerta para evitar actos de violencia en tu contra, como el maltrato físico y psicológico, y el abuso sexual”* (SEB, 2008: 16).

Esto es un claro ejemplo de las políticas del individuo, las cuales constituyen un tipo de política pública que encuentra su blanco en el individuo mismo. Es decir, a diferencia de las políticas de protección social, características de la modernidad organizada, las políticas del individuo apuntan al sujeto como tal y no a las dinámicas sociales. Es así, cómo los niños y jóvenes deben de cuidarse a sí mismos, competir para un futuro laboral, pues de lo contrario se les culpabilizará de sus errores. El discurso de individualización compete y se traslapa con la diversidad de identidades sexuales, como se afirma en el LTG de la siguiente manera: *“El sexo es un elemento de nuestra sexualidad que nos diferencia como hombres y mujeres y se relaciona con nuestros órganos sexuales ya sean femeninos o masculinos”* (SEB, 2008: 12).

Afirma Scott (1992) que la oposición generalizada de masculino/femenino sirve para oscurecer las diferencias entre las mujeres en comportamiento, carácter, deseo, sexualidad, identificación y experiencia histórica. Es así como la institución escolar obedece a un orden social y, como afirma Foucault, aplica un procedimiento que tiene que ver con *“la adecuación social del discurso”*, que es imposible separar de la educación y sus instituciones. Señalaba al respecto: *“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican”* (1973: 45). Por lo cual, en las lecciones del LTG *“Diferentes pero iguales”* se enfatiza en diferencias dicotómicas, pero con una falsa igualdad, porque oculta la diversidad de posiciones sociales e identitarias,¹⁰ que al no tener un nombre, ni espacio en la sociedad, quedan sin un lugar porque no pueden ser nombradas.

Esta idea de diferentes, pero iguales, se describía en el libro de Ciencias Naturales, texto en el que Hernández (2012) encontró que se enfatizaba en la idea de que hombres y mujeres son distintos, afirmando que resulta un tanto contradictorio que se exalten las diferencias en lo biológico y las maticen en lo intelectual. El deseo y los sentimientos son ocultados en la sexualidad, y cuando se habla de ellos se trasladan a la etapa de la «adolescencia», en donde la crisis es una pauta sustancial del deseo, el cual debe ser reprimido. Lo anterior nos conduce a preguntarnos ¿Qué implicaciones tiene en la escuela la enseñanza del género desde la lógica de la dicotomía sexual? ¿Cómo pasar del determinismo biológico a la diversidad sexual? ¿Por qué la concepción del humano prescrito para docentes y estudiantes de educación básica se presenta principalmente desde una biología del siglo XIX?

6. Libro de Ciencias Naturales de sexto de primaria: la sexualidad

El libro de 6º grado de Ciencias Naturales se integra de 173 páginas, organizadas por bloques. En este apartado analizaremos el Bloque I, tema 3 titulado las *“Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia”* (SEB, 2010: 36–44). Resulta evidente que el título de la lección nos conduce a imaginar que la adolescencia es una etapa de riesgos y uno de ellos es el embarazo. De ahí que la política de género pone en evidencia que la responsabilidad es de quién tiene los órganos genitales para reproducir la especie y consecuentemente tiene los efectos perversos que cambian su vida. Lo que nos llamó la atención son justamente las siguientes imágenes:



El cuidado atemorizante, la culpa, son identificados en los diálogos de los personajes: “Luisa platica de muchas cosas con su amiga Nora, a quien le tiene mucha confianza”, “Mi novio me insiste en que tengamos relaciones, pero yo no estoy segura de querer hacerlo, me da miedo”, “Pues ten cuidado, si te sientes insegura y tienes miedo puede ser que no sea el momento; nadie puede presionarte, después podrías sentirte mal” (SEB, 2010: 37).

Al señalar la importancia de tomar decisiones a partir de la información presentada, ya es de suponer que las implicaciones muestran las consecuencias de un suceso que puede ocurrir en la etapa de la pubertad y adolescencia (expuesto en el tema dos); además, el inicio de la vida sexual está asociado al miedo a un embarazo no deseado, ante cuestionamientos solicitados a los estudiantes como son: “¿Cómo afectaría un embarazo la vida de un adolescente? ¿Qué implicaciones tendría en un adolescente el contagio de una infección de transmisión sexual? ¿Por qué es importante estar informado respecto a la sexualidad? La relación coital se presenta como sinónimo de sexualidad y como la única alternativa que autoriza el erotismo y la reproducción. Otras alternativas del conocimiento en torno a la sexualidad, como las emociones, las sensaciones, la fantasía, el placer, el deseo; se encuentran fuera del contexto en los discursos establecidos; al contrario, utilizan el recurso del temor y el cuidado.

Cabe señalar que la sexualidad fue un punto de discusión sólo desde el aparato reproductivo y, consecuentemente, ésta se retomaba desde el cuerpo cómo máquina, sin considerar otras interpretaciones relativas al cuerpo. Esto resulta incoherente con los estudios que se realizan en el pensamiento latinoamericano contemporáneo sobre la corporalidad: uno de ellos es de Delia Durán (2009) quién señala que el campo pedagógico no ha tomado en cuenta un principio ontológico fundamental del cuerpo, y es su unidad entre intuición y razón, alejándose por mucho del dualismo cartesiano de cuerpo–mente. En esta línea de discusión, María del Pilar Jiménez (2009) afirma que el cuerpo “*es el espacio y la potencia que hace visible y asible aquello que nombramos como el Otro radical*” (2009: 127). Asimismo señala que, en el acto pedagógico en sí, el cuerpo es antes que nada la experiencia de una otredad que tiende a ser amenazante, de ahí la necesidad de controlarlo.

7. De la niñez a la adolescencia: relación imagen–texto

Elegimos esta lección del libro de Formación Cívica y Ética porque no tiene el diseño convencional de los textos que se destinan a los niños, de manera particular, en lo que refiere a la relación entre imagen y texto. Esto se debe, principalmente, a que la imagen no apoya la lectura del texto, muy por el contrario, lo que nos podría parecer un error editorial, pero no es así. Cuando buscamos la causa de esta incongruencia entre imagen y texto, acudimos a la guía del profesor/a y a la introducción del LTG, encontrando lo siguiente:

“Cenefa: son imágenes y fotografías que se muestran a lo largo de la sección «Platiquemos». Sus imágenes impulsarán tu deseo de saber más, mediante la investigación, sobre el patrimonio y la riqueza cultural de México” (SEB: 2008: 6).

En la sección del libro de formación cívica y ética en la página 12 se expone el siguiente texto e imagen:

La adolescencia es una bella etapa de la vida en la que ocurren grandes cambios relacionados, fundamentalmente, con la sexualidad de las personas. Cada etapa del desarrollo sexual se manifiesta de manera diferente, por lo que durante la adolescencia adquiere características especiales.

La sexualidad integra y expresa varias capacidades humanas relacionadas con los afectos y sentimientos, lo que para cada uno representa ser hombre o mujer, con su capacidad de goce y la capacidad de reproducción. Estas capacidades están presentes siempre en el ser humano, pero a veces se manifiestan unas y en ocasiones otras.

(SEB, 2008: 12)



Según el texto —como se puede observar en la figura de José Vasconcelos—, la imagen se convierte en un adorno, cuyo objetivo es lograr la curiosidad de los niños por indagar una temática; nosotros nos preguntábamos: ¿Qué sucederá con los alumnos con dificultades de lectura, que acuden con frecuencia a la imagen como apoyo? O bien con los estudiantes a los que el tema de la sexualidad les resultaba muy interesante y lo único que encontraban era una imagen de autoridad. Nos parecía que omitir una imagen que correspondía al tema fue intencional, ya que el dispositivo de poder se encontraba presente en la interpretación del texto. La educación resultaba ser el horizonte propicio de las tecnologías, de ahí que Foucault (1973) encontraba en el dispositivo educati-

vo,¹¹ el control no sólo del cuerpo, sino del tiempo y el espacio.

Por otra parte, de la narrativa sobre sexualidad, se desprende la de género que es expresada de la siguiente manera:

Otro elemento de la sexualidad es el género [...] es en la familia donde primero se aprende a ser hombres y mujeres [...] a lo largo de la vida, mujeres y hombres nos vestimos distinto, usamos diferentes objetos para el arreglo personal y preferimos algunas ocupaciones. ¿Qué otros aspectos se utilizan en donde vives para distinguir al género masculino del femenino?

(SEB, 2008: 13)

11 El trabajo de investigación de Armando Díaz (2013) sobre los libros de texto de Ciencias Naturales de Secundaria, muestra cómo en los temas de sexualidad, durante el periodo del PAN —con una tradición conservadora católica— se transformaron las imágenes de los libros de texto. Las ilustraciones de los libros de texto anteriores, mostraban fotografías de jóvenes besándose y las suplieron por dibujos animados. En tal sentido se puede afirmar que el LTG es resultado de una serie de discusiones morales, políticas y religiosas que influyen en su diseño.

En este sentido, enfatizar en las diferencias no permite la igualdad de derechos, porque las dicotomías lo que provocan es desigualdad. En esta línea de discusión Scott (1992) nos conduce a preguntarnos: ¿Qué cualidades y aspectos están siendo comparados? ¿Cómo se construye el significado de la diferencia? Por otra parte, la complejidad y diversidad de elecciones sexuales, hacen imposible distinguir sólo dos opciones sexuales. Las minorías sexuales, así como los estudios *queer* y los movimientos homosexuales, son temas ausentes en los LTG.

En el sentido de lo expuesto, el orden del discurso disciplinario se desprende de un horizonte teórico y del binomio femenino/masculino sustentado en los órganos sexuales. De ahí que el género se desprenda de la sexualidad, recurso retórico del lenguaje que no nos permite imaginar otro tipo de identidades sexuales. En efecto, la proposición disciplinaria debe cumplir con “*complejas y graves exigencias*” y más que ser “*verdadera o falsa*”, debe estar “*en la verdad (dans la vérité)*” (Foucault, 1973: 37).

8. El profesorado: mediador de los LTG y la forma de concebirlos

En los grupos de discusión que realizamos al profesorado, éste fue comprendido en términos de identidad social, esto es, como sujetos que comparten y se identifican con categorías —valores, normas, atributos tópicos, convenciones y sobrentendidos— que asientan y perfilan su comportamiento.

En los (LTG) había una serie de actividades que se denominan: “*Para hacer*”, “*Ejercicios*” y “*Autoevaluación*” que, según el discurso institucional, implican pasar del currículo formal al vivido. Los ejercicios enfatizan en la responsabilidad personal y no estructural de los problemas de inseguridad, desigualdad y violencia. La guía está redactada con un lenguaje directo a los lectores, en el que todas las actividades son de índole personal y auto-evaluativa, dejando de lado los procesos colectivos. Esta manera de diseñar las actividades, oculta las condiciones contextuales que vive la infancia y convierte a los niños en vigilantes de su propio proceso educativo, por lo que sería conveniente preguntarnos: ¿En qué medida el texto se convierte en mediador del lector y su realidad? Podemos identificar una ausencia significativa en el LTG del profesor/a del grupo, pues no se menciona como mediador del proceso de aprendizaje. Se redactó de tal manera, que el ideal del texto es la mediación entre el LTG y el alumnado. Se diseñó una guía para el profesorado en la que se le sugiere ciertas preguntas, actividades y al final se le pide una encuesta cerrada para evaluar el material. Los materiales didácticos están diseñados para hacer las preguntas adecuadas al alumnado, y el profesorado toma un papel de reproducción del mismo. Por lo que transformar el currículo formal al vivido, convierte al texto en un mediador entre el individuo y su responsabilidad de cuidarse. Cada cual es responsable no sólo de su propia suerte, de su actuación social y las consecuencias de su participación en la vida social. Estas exigencias de responsabilidad y activación son términos que se encuentran presentes en los objetivos de numerosas políticas públicas y en su orientación.

Sin embargo, llama la atención que este discurso compite con la tradicional forma de tratar al profesorado de Educación Básica en México, ya que sus experiencias en la aplicación de programas, es un discurso ausente en los LTG. Tal parece, que el profesorado solamente es reproductor de políticas sexenales¹² y la forma de capacitarlo es a través de

12 En México cada seis años hay cambio de Presidente de la República y los libros de texto son transformados conforme a la ideología del partido de turno. Esta tradición y sedimentación tiene su origen en la historia de nuestro país en que, tanto el magisterio como la educación, son controlados por el Estado.

talleres. Los ideales de la individualización sólo son aplicados al alumnado y el discurso del profesorado está ausente. Este discurso no se institucionaliza, y podríamos identificarlo con lo que Foucault (1973) llamó un discurso de voces populares.¹³

Por lo anteriormente expuesto, analizaremos la manera cómo el profesorado opinó en los grupos de discusión, cuya finalidad fue conocer sus formas de abordar la temática de género y sexualidad.

Pudimos constatar que los LTG son un material didáctico muy importante para ellos y se ha convertido en el principal medio de enseñanza. Tal es el caso, de un profesor que opinó acerca de los libros anteriores a la Reforma Educativa, señalando lo siguiente: “*Antes los libros estaban muy completos, porque había una guía para el profesor, en donde ya estaban diseñadas las actividades y todo, eran muy buenos... ahora tenemos que planearlas*”. Tal aseveración fue puesta en duda por una profesora al plantear que cuando ella trabajaba en el medio rural, tales materiales no llegaban y, en su reemplazo, los sustituían con temáticas de interés para el alumnado. A pesar de ello, hay un reclamo constante en torno a que los libros no son suficientes para todo el alumnado y difícilmente crean nuevas alternativas para acceder a otras fuentes de información. En una gran parte de la población mexicana el LTG es la única fuente de consulta para muchos jóvenes y se convierte en «verdad legitimada», aunque existen otros medios de comunicación como la televisión e internet.

Otro elemento que rescatamos de los grupos de discusión y que nos sorprendió, ya que los éstos se conformaron en la zona metropolitana de Guadalajara fue que, en pleno siglo XXI, permanece la idea de que la educación sexual sigue siendo un tema escandaloso en algunas familias mexicanas.¹⁴ Una profesora señaló lo siguiente: “*Antes de dar la lección sobre sexualidad es muy importante para nosotros pedir consentimiento a los padres de familias, porque puede haber en el grupo alumnos pertenecientes a otras religiones que prohíben la educación sexual*”. Tal afirmación se apoyaba en diversas experiencias que daban evidencia de la inconformidad de algunos padres hacia los temas sexuales en algunos sectores de la población.

13 Foucault (1973), diferencia entre los discursos que son dichos y los que se dicen, es el autor con un criterio nominal sobre el discurso. Según su análisis, los discursos de las voces populares, nunca consiguen institucionalizarse, más bien su carácter es circulatorio y efímero, aunque al mismo tiempo de fácil evocación. (Sobre la relación entre comentario y discurso, ver páginas 25–28).

14 Belinda Arteaga (2002) en su libro, *A gritos y sombrenazos: historia de debates sobre la educación sexual en México 1906–1946*, sostiene que la historia de la educación sexual en México tiene que ver con el movimiento de las mentalidades colectivas. La historia de las mentalidades supone un cambio de óptica, más allá de encontrar «la verdad» de los hechos o de los testimonio, lo que se busca es identificar la manera en que las verdades aceptadas en un momento histórico y en una sociedad, toman su lugar en las «convicciones» de los hombres y mujeres «de la calle» e intervienen en su moral, su sexualidad, su vida y su muerte.

En los años setenta, se presenta el primer libro en México, sobre la educación sexual en los libros de texto. La UNPF (Unión Nacional de Padres de Familia) dirigió las manifestaciones en contra del libro de Ciencias Naturales de sexto año, concretamente, a los capítulos “¿Cómo nos desarrollamos?” y “Evolución”. La UNPF rechazó el libro por razones de índole moral, psicológica y pedagógica. Los argumentos morales aconsejaban dar individualmente la información sexual y no en grupo, pues todos los niños experimentan distintas necesidades con respecto a su propio sexo, además de las diferencias individuales que existen dentro de cada sexo. Las razones psicológicas aludían a la conveniencia de que el padre de familia, mejor conocedor de sus hijos, proporcionara la educación. Finalmente, a la UNPF le parecía inapropiado, desde el punto de vista pedagógico, presentar los mismos esquemas a niños de uno y otro sexo y a niños de la ciudad y del campo. La información debía darse en forma distinta a cada sexo. Además, el texto hablaba demasiado de los aspectos fisiológicos del sexo, pero casi nada del lado emocional (Meneses, 1988).

La diversidad sexual es otro tema controversial para la cultura magisterial ya que todavía existen opiniones encontradas al respecto. Si bien la narrativa sobre el respeto a la diversidad sexual se repite de manera sistemática como una posición políticamente correcta, prevalece la idea de que quiénes se salen del régimen heteronormativo, son enfermos: “*Se respeta a los homosexuales y lesbianas, pero son personas que tienen problemas psicológicos o falta de cariño por parte de sus padres*”. Lo anterior, propició una serie de posturas controversiales en el grupo de discusión, lo que a su vez generó confrontaciones.

Por otra parte, había una preocupación constante en el profesorado en torno a la desigualdad social y la precaria condición de los estudiantes. En esta línea de discusión, el profesorado opinaba que la participación de los estudiantes en tareas del hogar —tanto de niños como de niñas— se ha convertido en una necesidad social, porque tanto la madre como el padre tienen que trabajar fuera de casa. Ante esta realidad, concebían que la participación de los hombres en el hogar se convertía en una práctica necesaria e imprescindible para el sostenimiento de las familias. Por lo tanto, la comprensión del mundo actual atraviesa la calidad de vida familiar por el deterioro de las condiciones económicas y de violencia en el país. En este sentido, la principal preocupación del magisterio se enmarca en estos problemas que se han convertido en prioritarios: pobreza, drogas y violencia.

9. Reflexiones Finales

El objetivo del presente artículo consistió en reflexionar acerca de la siguiente pregunta: ¿Cómo se reflejan las políticas de género en educación básica en los libros de texto? El libro de texto como objeto cultural, responde a unas políticas impuestas desde el orden internacional, pero la ideología de los gobiernos en turno tiene impacto en los mismos. En este orden de ideas, en México se implementan las primeras acciones de igualdad de género durante el sexenio de Vicente Fox (2000–2006) que, paradójicamente, representa a la clase política católica y de derecha en México. Para dar cuenta de esta influencia ideológica, resultaron útiles, como estrategias teórico–metodológicas, la biopolítica del poder de Foucault (2006) así como la teoría de texto de Ricoeur (2003), lo que nos permitió desprender las siguientes conclusiones:

En México, la distribución del libro de texto gratuito se ha venido realizado desde los años cincuenta y, desde sus inicios, fue un espacio de discrepancia entre diferentes posturas políticas, ya que se contaba con un precepto legal que reglamentaba que todos los niños mexicanos estuvieran expuestos durante la educación primaria, a una sola «verdad» acerca de México. A pesar de que las condiciones no son las mismas y hay otras fuentes de información en donde los niños interactúan, el debate en torno a la educación sexual, también tiene una larga historia en la educación en México.

Los actuales libros de texto se enmarcan en un contexto neoliberal en que el Estado de Bienestar se debilita y la política del mercado se ha convertido en una ideología que permea las metas educativas. Una de ellas es el discurso que vincula el control de la natalidad con la igualdad de género, con la finalidad de generar condiciones sociales productivas en el sistema capitalista.

Identificamos otro discurso hegemónico que consiste en concebir el cuerpo femenino solamente como reproductor y las imágenes son elocuentes al culpabilizar a las adolescentes cuando se embarazan. No obstante, éste compite con otras posiciones alternativas feministas, en la medida que el derecho a decir sobre cuerpo, abre otras alternativas a la sexualidad, que hasta el momento no se ve reflejado en los libros de texto gratuito.

La tensión que generó al partido del PAN la educación sexual, se refleja en los libros de texto de diferentes maneras y la más evidente es que las imágenes no coinciden con los temas sexuales abordados en el texto. Tal situación es coherente con las anteriores conclusiones y se vuelve a confirmar lo definitivo que resulta la influencia del partido en el poder para diseñar los libros de texto gratuito.

En la época actual la individualización es un discurso que, si bien permite a los jóvenes ser reflexivos ante las propuestas educativas, también al desvanecerse el Estado de Bienestar, se propicia que los males sociales se individualicen. Es decir, cuando el Estado de Bienestar se debilita, conjuntamente con él se debilitan los derechos sociales fundamentales de los individuos (así sean niños/as o jóvenes) como la protección y la salud.

Referencias bibliográficas

- ARTEAGA, B. (2002). *A gritos y sombrerazos: historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906–1946*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional/ Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- BARRIGA, R. (2011). “Clarososcuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición”. *REMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 353–362.
- BARTHES, R. (1971). “De la obra al texto”. [Consultado el 31 de enero de 2013], <[http:// observatoriotrac.files.wordpress.com/2013/05/02-roland-barthes-de-la-obra-al-texto.pdf](http://observatoriotrac.files.wordpress.com/2013/05/02-roland-barthes-de-la-obra-al-texto.pdf)>.
- BECK, U. (1999). (coord.). *Los hijos de la libertad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BECK, U. & BECK–GERNSHEIM, E. (2001). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage Publications.
- BUSTOS, O. (2005). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Curso general de actualización*. México D.F.: Instituto Nacional de las Mujeres.
- CHARTIER, R. (2006). “¿Qué es un libro?”. En: Chartier, R. (ed.). *¿Qué es un texto?* Madrid: Círculo de Bellas Artes, 7–35.
- DÍAZ, A. (2013). “Actores y discursos en la contienda de educación sexual”. Tesis para la obtención del grado de Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología, El Colegio de México, México.
- DURÁN, N. (2009). “Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón”. En: Durán, N. & Jiménez, M. P. (coords.). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores, 93–124.

- FEIXA, C. (2006). “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 2–18.
- FOUCAULT, M. (1973). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquet.
- FOUCAULT, M. (1979). *Arqueología del saber*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GIDDENS, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GIDDENS, A. (1998). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- GIDDENS, A. (2000). *La tercera vía y sus críticos*. Madrid: Taurus.
- GONZÁLEZ, R. M. (2012). “Paradojas de trabajar género en educación, algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo”. En: Silva, J. (coord.) *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*. México D.F.: Suprema Corte de Justicia de la Nación/Fontamara, 1–31.
- GONZÁLEZ, R. M. & PALENCIA, M. (2015, marzo). *Historia de vida en tres tiempos y espacios: una propuesta metodológica para los estudios de género en educación*. Ponencia presentada en el VI Coloquio Internacional: «Inclusión y Cultura para la Paz», Manzanillo, Colima, México.
- GRUPO DE EDUCACIÓN POPULAR CON MUJERES, AC. (2003). *Carpeta educativa: contra la violencia eduquemos para la paz*. México D.F.: Instituto Nacional de las Mujeres/UNICEF.
- HERNÁNDEZ, D. (2012). “Educación sexual en los libros de primaria”. Trabajo final para la obtención de la Especialidad de Estudios de Género en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES [INMUJERES]. (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. México D.F.: Inmujeres/Secretaría de Educación Pública.
- JIMÉNEZ, M. (2009). “Educación y cuerpo. Un acercamiento socio-psicoanalítico”. En: Durán, N. & Jiménez, M. (coords.). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores, 125–138.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- MAR VELASCO, P. (2009). “El cuerpo como sí mismo”. En: Durán, N. & Jiménez, M. (coords.). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores, 139–167.

- MENESES, E. (coord.). (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934–1964*. México D.F.: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- MENESES, E. (coord.). (1991). *Tendencias educativas oficiales en México, 1964–1976*. México D.F.: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- MENESES, E. (coord.). (1997). *Tendencias educativas oficiales en México, 1976–1988*. México D.F.: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- MERKLEN, D. (2013). “Las dinámicas contemporáneas de la individuación”. En: Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. & Murard, M. *Individuación, precariedad, inseguridad ¿desintitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós, 45–86.
- MONASTERIOS, E. (2000). “Poesía y filosofía: el aporte de Paul Ricoeur al estudio de la metáfora”. En: AA, VV. *Con Paul Ricoeur. Indagaciones hermenéuticas*. Caracas/Barcelona: Monte Ávila Editores Latinoamericana/Azul, 35–56.
- PACHECO, L. NAVARRO, M. & CAYEROS, L. (2011) “Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos”. *REMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 525–544.
- PAULSTON, R. (ed.). (1996). *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland.
- RICOEUR, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- RICOEUR, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- RICOEUR, P. (2009). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- SARTORI, G. & MAZZOLENI, G. (2003). *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Buenos Aires: Taurus.
- SCOTT, J. (1992). “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista”. *Debate Feminista*, 3(5), 85–104.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP]. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA [SEB]. (2008). *Formación Cívica y Ética. Sexto grado*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA [SEB]. (2010). *Ciencias Naturales. Sexto grado*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- VALENCIA, S. (2010). *Capitalismo gore*. Barcelona: Melusina.
- VÁSQUEZ, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México D.F.: El Colegio de México.