

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**  
**Instituto de Estudios Feministas**



**TESIS DOCTORAL**

**LIBROS Y ARMARIOS: LA DIVERSIDAD SILENCIADA.**  
**Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su**  
**currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**  
**PRESENTADA POR**

**Esteban Francisco López Medina**

**DIRECTOR**  
**José Ignacio Pichardo Galán**

Madrid, 2020





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**  
**Instituto de Estudios Feministas**

**TESIS DOCTORAL**

**LIBROS Y ARMARIOS:  
LA DIVERSIDAD SILENCIADA.**

**Los libros de texto de inglés  
en Educación Secundaria  
y su currículum oculto,  
herramientas eficaces del  
cisheterosexismo**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Esteban Francisco López Medina**  
**DIRECTOR**  
**José Ignacio Pichardo Galán**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**  
**Instituto de Estudios Feministas**



**TESIS DOCTORAL**

**LIBROS Y ARMARIOS: LA DIVERSIDAD SILENCIADA.**  
**Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su**  
**currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**  
**PRESENTADA POR**

**Esteban Francisco López Medina**

**DIRECTOR**  
**José Ignacio Pichardo Galán**

Madrid, 2020





*A mi madre, Marielvi,  
y a Jesús, mi compañero.  
Por el tiempo que os he robado.*

*A Julia.  
Porque siempre me insististe  
para que siguiera estudiando.*

*A mis estudiantes.  
Del pasado, por inspirarme.  
Del presente, por ayudarme a seguir atento.  
Del futuro, para que os podáis beneficiar de este trabajo.*





*“Lo escribí para contrarrestar la cancelación  
de la existencia lesbiana de tanta bibliografía”*

*(Adrienne Rich, Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana, 1980).*

*Lo escribí para contrarrestar la cancelación  
de la existencia queer de tanto material educativo.*



# ÍNDICE GENERAL

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ÍNDICE GENERAL.....                                                              | 9   |
| ÍNDICE DE CUADROS .....                                                          | 11  |
| ÍNDICE DE IMÁGENES .....                                                         | 13  |
| RESUMEN.....                                                                     | 15  |
| ABSTRACT.....                                                                    | 17  |
| AGRADECIMIENTOS .....                                                            | 19  |
| CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....                                                   | 25  |
| 1.1. Origen de la investigación.....                                             | 26  |
| 1.2. Necesidad de la investigación. ....                                         | 28  |
| 1.3. Justificación legal de la investigación.....                                | 35  |
| 1.4. Estructura de la tesis. ....                                                | 48  |
| 1.5. Opciones terminológicas.....                                                | 49  |
| CAPÍTULO 2: CURRÍCULUM OCULTO .....                                              | 55  |
| 2.1. ¿A qué llamamos educación?.....                                             | 55  |
| 2.2. Escenarios de la educación. ....                                            | 58  |
| 2.3. Educación y currículum. ....                                                | 61  |
| 2.4. Educación e ideología. ....                                                 | 63  |
| 2.5. Currículum, política y poder. ....                                          | 65  |
| 2.6. Educación como reproducción.....                                            | 67  |
| 2.7. Educación como producción.....                                              | 70  |
| 2.8. Currículum oculto. ....                                                     | 71  |
| 2.9. Historia del concepto de currículum oculto. ....                            | 76  |
| 2.10. Manifestaciones del currículum oculto.....                                 | 78  |
| CAPÍTULO 3: CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO .....                                    | 85  |
| 3.1. Legitimación: normalización y naturalización.....                           | 85  |
| 3.2. Invisibilización: contenidos no legitimados y necesidad de referentes. .... | 91  |
| 3.3. El currículum oculto de género.....                                         | 96  |
| 3.3.1. Diversidad afectivo-sexogenérica. ....                                    | 98  |
| 3.3.2. Características del currículum oculto de género. ....                     | 145 |
| 3.3.3. Consecuencias del currículum oculto de género en la escuela.....          | 147 |
| 3.3.4. Consideraciones finales.....                                              | 163 |
| CAPÍTULO 4: LA INVESTIGACIÓN .....                                               | 169 |
| 4.1. Objetivos.....                                                              | 169 |
| 4.1.1. Objetivos generales. ....                                                 | 169 |
| 4.1.2. Objetivos específicos.....                                                | 169 |
| 4.2. Metodología. ....                                                           | 169 |
| 4.2.1. Características de la investigación. ....                                 | 169 |
| 4.2.2. Gramática visual.....                                                     | 173 |
| 4.2.3. Análisis del discurso.....                                                | 179 |
| 4.2.4. Libros de texto.....                                                      | 185 |
| 4.3. Diseño de la investigación. ....                                            | 188 |
| 4.3.1. Preguntas de investigación. ....                                          | 188 |
| 4.3.2. Hipótesis.....                                                            | 188 |
| 4.3.3. Identificación de variables e indicadores. ....                           | 189 |
| 4.3.4. Tratamiento de los indicadores. ....                                      | 191 |

|                                          |                                                                                                |     |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.                                     | Trabajo de campo.....                                                                          | 194 |
| 4.4.1.                                   | Delimitación del objeto de estudio.....                                                        | 194 |
| 4.4.2.                                   | Documentos primarios. ....                                                                     | 194 |
| 4.4.3.                                   | Instrumentos de medida. ....                                                                   | 201 |
| CAPÍTULO 5: ANÁLISIS TERMINOLÓGICO ..... |                                                                                                | 205 |
| 5.1.                                     | Nombres propios.....                                                                           | 205 |
| 5.2.                                     | Indicadores terminológicos.....                                                                | 214 |
| 5.2.1.                                   | <i>Friend(s)</i> y <i>friendship(s)</i> . ....                                                 | 218 |
| 5.2.2.                                   | Lenguaje inclusivo. ....                                                                       | 221 |
| 5.2.3.                                   | <i>Parents, mother(s)/mum(s)/mom(s)</i> y <i>father(s)/dad(s)</i> .....                        | 224 |
| 5.2.4.                                   | <i>Family</i> .....                                                                            | 229 |
| 5.2.5.                                   | <i>Man/men</i> y <i>woman/women</i> .....                                                      | 231 |
| 5.2.6.                                   | <i>Boy(s)</i> y <i>girl(s)</i> . ....                                                          | 235 |
| 5.2.7.                                   | <i>Children/kids, daughter(s)</i> y <i>son(s)</i> .....                                        | 237 |
| 5.2.8.                                   | <i>Wife(ves), husband(s), girlfriend(s), boyfriend(s), partner(s)</i> y <i>couple(s)</i> ..... | 239 |
| 5.2.9.                                   | <i>Male(s), female(s), feminine, masculine</i> y <i>sex(es)</i> . ....                         | 244 |
| 5.2.10.                                  | <i>Bullying, discrimination</i> y <i>diversity</i> . ....                                      | 244 |
| CAPÍTULO 6: ANÁLISIS TEXTUAL .....       |                                                                                                | 247 |
| CAPÍTULO 7: ANÁLISIS VISUAL .....        |                                                                                                | 271 |
| 7.1.                                     | El cuerpo humano. ....                                                                         | 271 |
| 7.2.                                     | La ropa. ....                                                                                  | 276 |
| 7.3.                                     | La cocina. ....                                                                                | 279 |
| 7.4.                                     | La compra. ....                                                                                | 280 |
| 7.5.                                     | Deporte.....                                                                                   | 282 |
| 7.6.                                     | Chicas y chicos, chicos y chicas. ....                                                         | 283 |
| 7.7.                                     | ¿Amistad?.....                                                                                 | 286 |
| 7.8.                                     | Etapas de la vida. ....                                                                        | 291 |
| 7.9.                                     | “Ligoteo” ( <i>flirting</i> ). ....                                                            | 292 |
| 7.10.                                    | Matrimonio.....                                                                                | 294 |
| 7.11.                                    | Familia. ....                                                                                  | 295 |
| 7.12.                                    | Feminismo.....                                                                                 | 300 |
| 7.13.                                    | Consideraciones finales.....                                                                   | 302 |
| CAPÍTULO 8: CONCLUSIÓN .....             |                                                                                                | 303 |
| 8.1.                                     | Comprobación de hipótesis.....                                                                 | 303 |
| 8.2.                                     | Resultados y reflexiones finales.....                                                          | 305 |
| 8.2.1.                                   | Resultados. ....                                                                               | 305 |
| 8.2.2.                                   | Reflexiones finales. ....                                                                      | 307 |
| 8.3.                                     | Recomendaciones.....                                                                           | 313 |
| 8.3.1.                                   | Justificación teórica.....                                                                     | 313 |
| 8.3.2.                                   | Libros de texto <i>queer</i> .....                                                             | 316 |
| 8.3.3.                                   | Lecturas <i>queer</i> . ....                                                                   | 322 |
| 8.4.                                     | Líneas de futuro. ....                                                                         | 327 |
| 8.5.                                     | Palabras finales... no previstas originalmente. ....                                           | 329 |
| REFERENCIAS ACADÉMICAS .....             |                                                                                                | 333 |
| REFERENCIAS INSTITUCIONALES.....         |                                                                                                | 343 |
| REFERENCIAS MUESTRALES.....              |                                                                                                | 347 |
| REFERENCIAS MEDIÁTICAS .....             |                                                                                                | 349 |
| UNA PORTADA “CON MUCHA (A)MIGA” .....    |                                                                                                | 351 |

# ÍNDICE DE CUADROS

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Cuadro 1: Educación formal, no formal e informal (García et al., 2009, p. 155).                                                                               | 59  |
| Cuadro 2: Ejemplos de educación formal, no formal e informal.                                                                                                 | 60  |
| Cuadro 3: Jerarquía de la sexualidad (Pichardo, 2009, p. 46).                                                                                                 | 101 |
| Cuadro 4: Sexualidad buena y sexualidad mala (Pichardo, 2009, p. 45).                                                                                         | 107 |
| Cuadro 5: Hogares según su estructura                                                                                                                         | 145 |
| Cuadro 6: Gramática visual.                                                                                                                                   | 178 |
| Cuadro 7: Interpretación de discursos visuales.                                                                                                               | 192 |
| Cuadro 8: Nombres propios de mujeres y hombres del total de la muestra.                                                                                       | 206 |
| Cuadro 9: Nombres propios de mujeres y hombres citados en más de un libro de texto: muestra total, media muestra y 10% de la muestra.                         | 207 |
| Cuadro 10: Nombres propios de mujeres y hombres citados en más de un libro de texto: personas reales y personajes ficticios (cifras absolutas y porcentajes). | 207 |
| Cuadro 11: Binomios de nombres y número de menciones.                                                                                                         | 209 |
| Cuadro 12: Nombres propios de personas <i>queer</i> , aliadas <i>queer</i> y presumiblemente <i>queer</i> .                                                   | 210 |
| Cuadro 13: realidades <i>queer</i> representadas a través de nombres propios.                                                                                 | 211 |
| Cuadro 14: Referentes <i>queer</i> según el número de libros de texto que los citan.                                                                          | 213 |
| Cuadro 15: Indicadores terminológicos según su número total de menciones.                                                                                     | 217 |
| Cuadro 16: Campo semántico de <i>friend(s)</i> .                                                                                                              | 219 |
| Cuadro 17: Campo semántico de <i>friendship</i> .                                                                                                             | 219 |
| Cuadro 18: Incidencia de recursos inclusivos del lenguaje.                                                                                                    | 223 |
| Cuadro 19: Campo semántico de <i>parents</i> .                                                                                                                | 225 |
| Cuadro 20: Campos semánticos de <i>father</i> , <i>mother</i> , <i>mum</i> y <i>dad</i> .                                                                     | 226 |
| Cuadro 21: Estereotipos sobre madres y padres.                                                                                                                | 227 |
| Cuadro 22: Madres y padres que trascienden los estereotipos de género.                                                                                        | 228 |
| Cuadro 23: Campo semántico de <i>family</i> .                                                                                                                 | 229 |
| Cuadro 24: Campos semánticos de <i>woman</i> y <i>man</i> .                                                                                                   | 232 |
| Cuadro 25: Campos semánticos de <i>boy(s)</i> y <i>girl(s)</i> .                                                                                              | 237 |
| Cuadro 26: Campos semánticos de <i>child</i> , <i>daughter(s)</i> y <i>son(s)</i> .                                                                           | 238 |
| Cuadro 27: Proporción entre términos relaciones femeninos y masculinos.                                                                                       | 240 |
| Cuadro 28: Denominaciones relacionales susceptibles de ser interpretadas de forma <i>queer</i> .                                                              | 241 |
| Cuadro 29: Análisis textual 1.                                                                                                                                | 250 |
| Cuadro 30: Análisis textual 2.                                                                                                                                | 253 |
| Cuadro 31: Análisis textual 3.                                                                                                                                | 254 |
| Cuadro 32: Análisis textual 4.                                                                                                                                | 256 |
| Cuadro 33: Análisis textual 5.                                                                                                                                | 257 |
| Cuadro 34: Análisis textual 6.                                                                                                                                | 259 |
| Cuadro 35: Análisis textual 7.                                                                                                                                | 260 |
| Cuadro 36: Análisis textual 8.                                                                                                                                | 262 |
| Cuadro 37: Análisis textual 9.                                                                                                                                | 263 |
| Cuadro 38: Análisis textual 10.                                                                                                                               | 264 |
| Cuadro 39: análisis textual 11.                                                                                                                               | 265 |
| Cuadro 40: Análisis textual 12.                                                                                                                               | 266 |
| Cuadro 41: Análisis textual 13.                                                                                                                               | 267 |
| Cuadro 42: Análisis textual 14.                                                                                                                               | 268 |



## ÍNDICE DE IMÁGENES

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagen 1: Términos afines a educación. ....                                         | 57  |
| Imagen 2: Metáfora del iceberg. ....                                                | 73  |
| Imagen 3: Ejercicios “tradicionales” con imágenes de cuerpos humanos. ....          | 272 |
| Imagen 4: Avatares para trabajar el vocabulario corporal. ....                      | 274 |
| Imagen 5: Robots, monstruos y manga trabajar el vocabulario corporal. ....          | 275 |
| Imagen 6: Imagen inclusiva para trabajar el vocabulario corporal. ....              | 275 |
| Imagen 7: Ejercicio de vocabulario sobre la ropa. ....                              | 276 |
| Imagen 8: Modelos luciendo diseños en la pasarela. ....                             | 278 |
| Imagen 9: Mujeres y hombres en la cocina. ....                                      | 279 |
| Imagen 10: Mujer y niños comprando. ....                                            | 281 |
| Imagen 11: Representaciones del deporte. ....                                       | 282 |
| Imagen 12: Chicas y chicos. ....                                                    | 283 |
| Imagen 13: Chicos y chicas. ....                                                    | 284 |
| Imagen 14: ¿Amistad? (1) ....                                                       | 287 |
| Imagen 15: ¿Amistad? (2) ....                                                       | 288 |
| Imagen 16: ¿Amistad? (3) ....                                                       | 289 |
| Imagen 17: Etapas de la vida. ....                                                  | 291 |
| Imagen 18: “Ligoteo”. ....                                                          | 293 |
| Imagen 19: Bodas y eventos familiares. ....                                         | 294 |
| Imagen 20: Bodas y eventos familiares. ....                                         | 296 |
| Imagen 21: Esquema genealógico. ....                                                | 296 |
| Imagen 22: Árbol genealógico. ....                                                  | 297 |
| Imagen 24: La familia para reforzar el vocabulario sobre vestimenta ....            | 298 |
| Imagen 23: La familia para reforzar el vocabulario sobre las partes del cuerpo .... | 297 |
| Imagen 25: La familia: ¿antes y después? ....                                       | 298 |
| Imagen 26: Diversidad familiar. ....                                                | 299 |
| Imagen 27: Feminismo. ....                                                          | 300 |
| Imagen 28: Celebraciones de Año Nuevo. ....                                         | 301 |





## RESUMEN

“Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo” surge de la intuición personal del autor, a partir de su propia experiencia pedagógica profesional, de la ausencia de representación de realidades no heteronormativas en los materiales escolares utilizados en las aulas de inglés como lengua extranjera.

A partir de esta intuición, se planteó el estudio de una muestra representativa de los manuales escolares de dicha asignatura más utilizados en España, con el fin de alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Evidenciar el fenómeno de la normalización de la ocultación de la diversidad afectivo-sexogenérica en el contexto escolar, tal como se refleja en su ausencia en los libros de texto de inglés de tres editoriales distintas utilizados en Educación Secundaria Obligatoria en España en el curso 2017-2018.
- Reflexionar sobre las posibles formas de agilizar el proceso de normalización abierta de la diversidad afectivo-sexogenérica a través de los libros de texto de inglés.

Según los datos de cuota de mercado de las editoriales que producen estos manuales, se identificó a las empresas y los títulos más utilizados a lo largo del curso 2017-2018. De esta manera, se obtuvo un conjunto de treinta y dos libros de texto pertenecientes a tres compañías distintas y repartidos en un total de ocho colecciones. De ellas, se investigaron los ejemplares correspondientes al primer y último curso de Educación Secundaria Obligatoria en sus dos versiones accesibles al alumnado: libro de clase (*student's book*) y libro de ejercicios (*workbook*).

Seleccionados y estudiados estos documentos primarios, se compiló un amplio corpus lingüístico, a partir del cual se procedió a un análisis terminológico, favorecido por la herramienta *Sketch Engine*, y posteriormente enriquecido a nivel textual por los aportes del análisis crítico del discurso *queer* (Motschenbacher y Stegu, 2013). Dada la naturaleza multimodal de los recursos escolares actuales (Sunderland y Mcglashan, 2013), los discursos descubiertos en los análisis verbales fueron contrastados, reforzados o contrariados por aquellos presentes en las imágenes contenidas en los textos. Para desentrañar los mensajes visuales de los libros estudiados, se recurrió a los aportes de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006).

Sistematizados los datos obtenidos, a la luz de los aportes teóricos en torno a las instituciones escolares como mecanismos de reproducción y producción de hegemonías a través

del currículum oculto (Torres Santomé, 1998), fue posible concluir, siguiendo a Lovering y Sierra (1998), la existencia de un currículum oculto de género que opera eficazmente en los centros escolares a fin de perpetuar tres rasgos fundamentales del sistema heteropatriarcal: androcentrismo, esencialismo y polarización de género.

La presente investigación complementa las ideas de estas autoras y postula que a estos tres elementos se debe añadir un cuarto factor: la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), necesariamente acompañada por la homofobia (Sedgwick, 1985) inseparable de ella. El autor engloba el conjunto de todos componentes del currículum oculto de género bajo el término “cisheterosexismo”.

Confirmada la existencia de un mensaje cisheterosexista que opera de forma efectiva y oculta a través de los libros de texto de inglés como lengua extranjera en las aulas de educación secundaria en España y, consciente del potencial de la asignatura y sus materiales para transmitir tanto valores como antivalores, en las conclusiones se aportan orientaciones para hacer de los mismos una realidad más inclusiva. En consonancia con los planteamientos de la pedagogía *queer* (Sánchez Sáinz, 2019), se propone *queerizar* los materiales escolares así como posibles lecturas *queer* de los textos actuales aun sin adaptar. En ambos casos, se exponen propuestas concretas, realizables y fundamentadas.

# ABSTRACT

*Books and Closets: the Silenced Diversity. Secondary Education English Textbooks and their Hidden Curriculum, Efficient Tools of Cisheterosexism* stems from the author's personal intuition, based on his own professional teaching experience, about the absence of representation of non-heteronormative realities in the resources used in English-as-a-foreign-language classrooms.

Pursuing that intuition, started a study of a sample of textbooks, representative of those most commonly used in such subject in Spain, aspiring to achieve the following general objectives:

- To highlight the phenomenon of normalisation of hidden affective-sexgeneric diversity in school contexts, as shown in its not being featured in English textbooks belonging to three different publishers, used in Compulsory Secondary Education during the course 2017-2018.
- To reflect upon the possible ways of enhancing the process of open normalisation of affective-sexgeneric diversity through English textbooks.

According to the market share of each publisher, the companies and titles most widely used during the course 2017-2018 were identified. This is how a sample of thirty-two books was built, including books by three different enterprises and distributed within eight collections. Among them, the research focused on those aimed at the first and last year of Compulsory Secondary Education in the two different realisations under which they are available to the students: student's book and workbook.

These primary documents selected and studied, a linguistic corpus was compiled, which was later subjected to term analysis using the online tool Sketch Engine and later, to text analysis resorting to the light shed by queer critical discourse analysis (Motschenbacher & Stegu, 2013). Teaching resources being multimodal (Sunderland & Mcglashan, 2013), the discourses found in the verbal analyses were contrasted, reinforced or contradicted by those present in the images in the textbooks. To uncover the visual messages conveyed by the books of the sample, the contributions of Kress & van Leeuwen's visual grammar theory (2006) were of great use.

Having collated the data gathered, and considering schools as systems of production and reproduction of hegemony through their hidden curriculum (Torres Santomé, 1998), it was possible to conclude, according to Lovering & Sierra (1998), that it is a fact there is a gender

hidden curriculum which efficiently underpins schools so as to perpetuate three basic features of the heteropatriarchal system: androcentrism, essentialism and gender polarisation.

This research complements these authors' ideas and suggests that these three elements should be completed with a fourth trait: compulsory heterosexuality (Rich, 1996) together with homophobia (Sedgwick, 1985), its necessary partner. The author of this paper summarises all these components under the term "cisheterosexism".

The reality of a cisheterosexist message being conveyed, both effectively and in a hidden way, through English-as-a-foreign-language textbooks in secondary education in Spain having been proved, and aware of the potential both the subject and its resources have to instil values and counter-values, the conclusion provides guidelines so as to make them more inclusive. In line with queer pedagogy (Sánchez Sáinz, 2019), it is suggested to queerise teaching materials as well as to read the current texts -not altered yet- from a queer perspective. In both cases, proposals are always concrete, feasible and justified.

## AGRADECIMIENTOS

La autoría oficial de una tesis doctoral ha de ser individual. Sin embargo, es de justicia reconocer que esto no es del todo cierto, y que el resultado final es posible gracias a la colaboración de infinidad de personas que han conducido al mismo. En realidad, una tesis es una tarea colectiva. Al menos, esa ha sido mi experiencia a lo largo de estos cuatro años como estudiante de doctorado. Por ello, antes de comenzar a exponer el fruto de este tiempo quiero reconocer el apoyo de infinidad de personas que mencionaré a continuación.

Quien me conoce personalmente, sabe que mi estilo decorativo está lejos del minimalismo. Yo diría que es más bien un “barroco ecléctico”. No sé si hay una medida en lo que a agradecimientos se refiere, pero me aterra la idea de olvidarme de alguien. Por ello, en consonancia con mi barroquismo, la cantidad de nombres a algunas personas les puede parecer excesiva. Sin embargo, no quiero dejar de mencionar a quienes han contribuido a que este trabajo se materialice: aunque solo haya sido de forma indirecta, su contribución para mí ha sido personalmente significativa.

Dado que esta sección tiene un carácter marcadamente personal, los agradecimientos que expresaré a partir de ahora no siguen ningún orden lógico o de importancia. En todo caso, intento agrupar a las personas de acuerdo con su contribución o conexión entre ellas o conmigo.

Comenzando con lo más personal, he de reconocer que este trabajo no habría salido adelante sin el apoyo de mi familia, a quienes he privado de tiempo compartido. Gracias en especial a mi madre, Marielvi, mi hermana, Belén, y mi padre, Lalo. Gracias a tíos, tías, primos y primas, a quienes he aburrido con respuestas monotemáticas continuas sobre la investigación y, aun así, han manifestado su apoyo e interés: Ángel y María Jesús, Pepe, Ángel, David, Francisco, Raquel, Coral y Elías. Finalmente, gracias a mi compañero, Jesús, por su apoyo incondicional y por haber sacrificado mucho tiempo compartido en estos años. Asimismo, reconozco el apoyo y el interés de sus hermanas, Conchi y Ana.

En este tiempo, también he sentido el apoyo incondicional de amigas y amigos a quienes también he aburrido y he privado de tiempo, como Carlos e Íñigo, Jose, Pablo, Juanma, Yolanda y Guillermo, Pepe, Juanjo y Angelines, Ángel y Marisa, Gloria y Mariángeles.

Si he podido acabar esta tarea a principios de 2020 y no más tarde es, entre otros motivos, porque algunas personas han aliviado mis tareas domésticas y el cuidado de mis dos perros. Por ello, aunque no han contribuido a la investigación de forma directa, pero sí a liberar parte de mi

tiempo para ella, haciéndose cargo de mis obligaciones más caseras en el sentido más estricto de la palabra, no quiero dejar de mencionar a Verónica e Isabel.

Una tesis doctoral no es la culminación de una carrera académica, sino el comienzo de otra etapa. Sin embargo, para animarse a emprender esta aventura, son necesarias muchas personas que previamente te hayan inculcado la curiosidad por conocer, el deseo de descubrir cosas nuevas, el valor del esfuerzo y la tarea bien hecha, por mencionar solo algunas de las cualidades necesarias en este tipo de iniciativa. Se trata de personas que, en mi caso, me han ido formando como estudiante a lo largo de mi historia académica y también como docente en mi historia profesional.

Entre estas personas, mi abuelo Iris merece una mención especial: se mantuvo actualizado y al tanto del mundo a través de la lectura incansable y de los medios hasta sus últimos días, a punto de cumplir 102 años. Otra persona relevante es Marina, mi “maestra de ayer y amiga de siempre”, así como otras profesoras que me formaron en mi adolescencia y sembraron la semilla de las cualidades que he mencionado anteriormente: Nora, Pilar, Ana María G., Graciela, Liliam, Ana María B. En mi historia profesional, Lidia, Gregorio, María Luisa y Ercilia fueron fundamentales. Si en la universidad me había formado académicamente, de ellas y de él aprendí a ser maestro en la “escuelita de El Challao”.

Mi agradecimiento profundo y sincero a Ignacio Pichardo, mi director de tesis, que ha sabido guiarme y darme libertad para que este trabajo saliese adelante. Gracias por tu disponibilidad, cercanía, flexibilidad y rigurosidad académica. Si no te hubieses cruzado en mi camino en un curso de verano en El Escorial, todo hubiese sido más difícil.

Debo reconocer también la labor que desempeñaron mis directoras originales, Emilia Fernández y Elena Ramírez, quienes me guiaron acertadamente durante mi primer año y fueron inmensamente generosas al renunciar a este proyecto para que Ignacio y yo lo pudiésemos continuar.

En los últimos cuatro años, el Instituto de Estudios Feministas me ha acogido maravillosamente, cuando yo estaba desorientado acerca de cómo investigar este tema que me había motivado a continuar mis estudios superiores cuando ya había descartado hacer nada más. El Instifem es realmente una “casa” en la que sus doctorandas son guiadas y apoyadas de forma estupenda. Como una “doctoranda” más del Instifem, agradezco encarecidamente a Carmen Mejía, Juana Merino y Mónica Carabias por su atención permanente, su cercanía cotidiana y su disponibilidad incansable. Habéis aliviado la tensión propia del proceso de elaboración de una tesis doctoral y hecho el camino más “humano”.

En el Instifem también he conocido compañeras y compañeros estupendos, con quienes hemos compartido inquietudes, momentos, desaliento y euforia a lo largo del proceso de llegar a doctorarnos. Me gustaría mencionar especialmente a Laura (compañera en El Escorial y aliada en el taller de “La Mochila Arco Iris”), Marta (compañera de doctorado y grandísima ilustradora, sin quien la portada de este trabajo no hubiese sido posible) y Fernando (otro compañero, a quien debo el contacto con mi director, Ignacio Pichardo). Sin su apoyo y ayuda estas páginas tampoco hubiese salido adelante.

La Universidad Complutense ha sido mi casa desde que empecé la diplomatura de Magisterio en Lengua Extranjera (Inglés) hace muchos años. Tuve un profesorado excelente que me inculcó una especial sensibilidad hacia el potencial formativo de las aulas de inglés como lengua extranjera. Años después, me he incorporado a su departamento como profesor asociado y desde el principio me han animado a iniciar la labor de elaboración de una tesis doctoral. Sin su apoyo incondicional tampoco estaría escribiendo estas líneas ahora. Quiero mencionar a quienes me formaron en su momento, sigan en activo o no: Jesús Casado, María Luisa García Bermejo, Jaime García Solana, Aoife Ahern, Antonia Fernández y Lydia Valle. También a quienes he conocido en este tiempo como profesor universitario, cuyo calor y apoyo incondicional he sentido en estos años: especialmente a Dolores Pérez Murillo, pero sin olvidar a Anna Steele, Laura de Blas, María José Camacho, Noemí Ávila, Irene Solbes, Elena Paradinas, María Córdoba, Melani Penna, Mercedes Sánchez, Diego Rascón, Teresa Rabazas y Mónica Cornejo.

Si la Facultad de Educación de la Complutense y el Instifem han sido como mi casa en estos años, lo mismo puedo decir del Colegio Fuentelarreyna. No solo ha sido el ámbito en el que surgió la motivación de esta investigación, sino también aquel en el que, de alguna manera, he intentado plasmar, en el contexto de mis propias clases, las conclusiones y los cambios personales surgidos del estudio. He de reconocer manifiestamente el apoyo personal, cálido y cercano, del equipo directivo (Víctor, Juancho y Lidia) que, lejos de poner trabas a mi labor de investigación, han permitido y favorecido mi participación en congresos y jornadas, a pesar de los contratiempos que ello supone en cuanto a sustituciones.

También en este centro, he de mencionar a personas “aliadas”, muchas de ellas amigas personales, que me han ayudado a hacer de la realidad de las aulas algo más amigable para las personas *queer*: Carmen A., Rosa S. L., Carmen P., Rosa S. H., Susana A., Juan Carlos A., Susana S., Carmen H., Charo, Marta M., Esperanza A., Marta A., Paloma S., Esther, Paloma N., Araceli, Jorge, Ana J., Serafín, Pepa, Julia, Angelines, María Jesús A., Begoña, Pilar R. M., Leticia, Juan Carlos H., Teresa R., María Jesús P y Mariángeles.



Un centro escolar no es solo su profesorado sino, y sobre todo, su alumnado. Este trabajo tampoco habría salido adelante sin mis chicos y chicas de todos los días. Mención especial tienen la promoción con quienes surgió la pregunta inicial y a quienes he acompañado durante la casi totalidad de su recorrido escolar por nuestro colegio: Promoción 2019-2020, ¡muchas gracias! Sus familias también han participado de alguna forma y me gustaría reconocer en especial a tres madres: Esther, Belén y Vivi, que siempre manifiestan gran interés por mi investigación. No quiero olvidar tampoco a esos antiguos alumnos y alumnas del Fuente que me han dado ánimos en esta tarea y a través de entrevistas, me hicieron ver cómo se vive el colegio cuando se es adolescente *queer*. El Fuente también me ha dado amistades entre mis antiguos alumnos y alumnas. No puedo dejar de mencionar a mi grupo de Sabias (en orden alfabético): Belén, Doda, Lorena y Sara. Hace años éramos profesor y alumnas y ahora nos vemos para tomar cañas. ¡Gracias por estar ahí!

Hace algunas líneas aludía a mi participación en congresos y jornadas, a las que pude asistir gracias al apoyo del centro escolar donde trabajo. Me gustaría destacar algunos particularmente: I Congreso Internacional sobre Masculinidades e Igualdad (Universidad Miguel Hernández de Elche), I Congreso Internacional sobre Comunicación y Espacios LGTBIQ+ (Universidad Complutense de Madrid), IV Congreso Internacional de Jóvenes Investigadorxs con Perspectiva de Género (Universidad Carlos III de Madrid) y *V European Geographies of Sexualities Conference* (Charles University de Praga).

En estos eventos conocí a personas que han apoyado eficazmente la finalización de este trabajo, aportándome sugerencias, ejemplos y, en especial, bibliografía muy ajustada a la temática. Por ello, quiero reconocer las contribuciones de Carmen Marimón y María Martínez (ambas de la Universidad de Alicante), Mercedes Bengoechea (Universidad de Alcalá de Henares), Jaime Barrientos (Universidad Alberto Hurtado de Chile), Juana Anguita (Universidad Rey Juan Carlos) y Pilar Hernández (Escuela Oficial de Idiomas de Murcia).

Así como he asistido a eventos académicos, en estos años he tenido ocasión de contactar con personas que, desde el activismo, colaboran a la integración de la diversidad afectivo-sexogenérica en ámbitos escolares. Agradezco el apoyo y la colaboración de la asociación Arcópoli (en especial de Delia), de Joaquín Álvarez (IES Duque de Rivas), Jesús Generelo y Juan Andrés Teno, de la FELGTB (Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales).

Finalmente, dado el marcado carácter documental del estudio, la colaboración de las editoriales ha sido esencial. Debo agradecer a Ana por ponerme en contacto con comerciales de tres de ellas: Santiago (MacMillan), Juan (Anaya/Pearson) y Ana (Oxford), cuya valoración en la

obtención de datos sobre la realidad del mercado editorial de libros de texto agradezco profundamente. Además, una vez obtenidos dichos datos, Santiago y Ana me facilitaron los manuales necesarios para la investigación, así como lo hizo también María en representación de Burlington.



# CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Cuando iniciamos una gestión burocrática, independientemente de que se trate de una entidad pública o privada, no nos sorprende, a la hora de rellenar nuestros datos, que se nos pregunte por nuestro sexo. Sin embargo, si se nos preguntase por nuestra orientación sexual o por nuestras prácticas sexuales, nos quedaríamos pasmados. Nuestra lógica reacción en esta situación hipotética se explicaría por el hecho de que no está permitido requerir a las personas este tipo de cuestiones “personales” o “íntimas”, para así evitar posibles discriminaciones hacia quienes pertenecen a minorías sexuales como, por ejemplo, gays y lesbianas (Ley Orgánica 3/2018).

Pero ese es el motivo actualmente legal y oficial y, si se me permite, más superficial. Tradicionalmente, nunca se ha requerido esta información porque siempre se ha supuesto que todas las personas son heterosexuales. Esta presunción, además, tiene su raíz en la ancestral asociación unívoca entre el sexo de nacimiento y la orientación sexual, tal como explicaré apropiadamente más adelante. Por todo ello, hasta hace poco se suponía que cuando una persona expresaba que su sexo era masculino tendría relaciones con mujeres, y viceversa. Lógicamente, esta suposición hacía la pregunta sobre la orientación sexual de las personas del todo innecesaria.

Sea como fuere, esta situación tiene su lógica consecuencia en el hecho de que no tengamos datos estadísticos oficiales sobre la población *queer* en España, conformada por personas que transgreden las normas del género y la heteronormatividad, como pueden ser lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales, personas trans, no binarias, por citar solo algunas<sup>1</sup>.

En mi experiencia docente de años, y a medida que fui descubriendo mi propia sexualidad, comencé a plantearme el siguiente cuestionamiento: ¿los recursos didácticos utilizados en los centros escolares permiten la identificación y maduración de las personas *queer*? En definitiva, ¿facilitan su realización personal?

Esa es la pregunta y el interés básico que fundamenta esta investigación: buscar que todas las personas se vean representadas en los recursos escolares, evitando así cuestionamientos sobre su propia legitimidad y posibles conductas negacionistas o autodestructivas. En el fondo, es la misma noción de “normalidad” la que debe ser cuestionada. ¿Lo hacen los manuales escolares? ¿O transmiten ideales inalcanzables que limitan el crecimiento de las personas en formación que los utilizan, sean ellas *queer* o no?

---

<sup>1</sup> En el quinto apartado de esta introducción (Opciones terminológicas) explico por qué recurro al anglicismo *queer* para referirme a estos colectivos, así como el uso que hago del mismo, en lugar de recurrir a la habitual sigla LGTBI.

En las siguientes páginas introduciré este trabajo, centrándome en los aspectos más importantes para comprenderlo: el origen de la investigación, su necesidad, su justificación legal y algunas opciones terminológicas que merecen la pena ser explicitadas previamente a fin de evitar interpretaciones erróneas de lo contenido en esta tesis.

### **1.1. Origen de la investigación.**

La motivación es el fundamento principal de la aventura en que consiste la búsqueda de conocimiento, basada siempre en el asombro ante lo que nos rodea. Motivación y asombro son, verdaderamente, el origen de este trabajo.

En este epígrafe no pretendo explicar objetivamente cómo surgió mi investigación, sino aportar una perspectiva absolutamente personal acerca de su origen. Habrá tiempo más adelante para avanzar hacia una argumentación objetiva del contenido de estas páginas; pero permítaseme ahora centrarme en la fundamentación subjetiva: ¿por qué decidí investigar las realidades *queer* en los libros de texto de inglés?

Aunque no es un trabajo de investigación-acción (Martínez Miguélez, 2000), sí se puede decir que surge de la acción: de mi propia labor como profesor de inglés como lengua extranjera con adolescentes. Ciertamente es que antes me había desempeñado también como profesor de inglés con niños de Educación Infantil y Primaria, pero es una tarea que hace algunos años ya que no ejerzo y que, en su momento, no motivó este estudio como sí lo hicieron los adolescentes. En todo caso, me gusta pensar que esta investigación, de carácter educativo, no surgió por un mero interés teórico-académico, sino que fue motivada por la realidad de las aulas en las que yo mismo participo.

En el año 2015 yo estaba convencido de que, tras haber pasado por una diplomatura en magisterio y dos licenciaturas (Ciencias Religiosas y Filología Inglesa), no tenía intención de volver a estudiar. Ya tenía casi cuarenta años y era el momento de trabajar solamente, en lugar de combinar estudio y trabajo como había estado haciendo en los dieciséis años anteriores. De hecho, fui tan osado como para pregonar a los cuatro vientos que ya no haría ningún estudio formal posterior.

En septiembre de 2014 se había iniciado la implantación del sistema bilingüe en la etapa de Educación Secundaria en mi centro de trabajo y, por necesidades del mismo, dejé de dar clase a niños más pequeños y comencé a centrarme solo en adolescentes, asumiendo también la tutoría de uno de los grupos que iniciaba el bilingüismo en 1º ESO aquel curso.

Era (y es) esa una promoción muy especial para mí, porque les he dado clase a lo largo de toda su trayectoria escolar por el centro en el que desempeño mi labor docente, cambiando de

grupo y de asignatura, pero siempre con ellos y ellas (a excepción de dos cursos académicos en un total de quince). Esta circunstancia personal, que puede parecer nimia a primera vista, es importante porque significa que yo mismo había estado expuesto a los mismos materiales escolares que mis, por aquel entonces, tutorandas y tutorandos. Es decir, conocía a fondo los contenidos que ellos y ellas habían estudiado en Inglés y en Conocimiento del Medio<sup>2</sup> en Educación Primaria.

Fue en este contexto que, en clase de inglés y trabajando un texto sobre una niña albina, comenzó a fraguarse este estudio. Di tiempo de trabajo personal a mis estudiantes para contestar las preguntas de comprensión lectora propuestas por el libro de texto que utilizábamos entonces. Mientras esperaba a que terminasen para poder corregir los ejercicios todos juntos, me surgió una reflexión inicial, que fue algo así como: “¡Qué variedad de personajes hay en los libros ahora! ¡Una niña albina! Nunca antes había visto una mención así. Recuerdo los libros de francés que usábamos en el Noviciado, que eran de los años cincuenta: todos los personajes eran blancos, excepto las escasísimas referencias a personas africanas en las misiones en aquel continente. Ahora sí que se ven personajes racializados, con enfermedades o discapacidad, con piercings y tatuajes, con pelo de colores, madres separadas, etc. Pero... ¡no he visto nunca a gays o lesbianas! ¿Los habrá? Si no los hay, ¿cuánto tardarán en ser representados en los materiales didácticos? Con la aprobación de la ley de matrimonio igualitario de hace algunos años, no creo que tarden mucho más. Sobre esto sí que me interesaría investigar e iniciar un doctorado”.

Así surgió el escrito que estoy introduciendo ahora mismo. El asombro ante lo novedoso de la niña albina y también por darme cuenta de que las personas *queer* no estábamos representadas en los libros escolares fueron la motivación inicial de esta investigación. Por ello aludía a estos dos elementos esenciales al principio: asombro y motivación. Si hubiese carecido de alguno de ellos en el transcurso de estos años, hoy no estaría introduciendo esta tesis, porque sería una empresa inconclusa.

Identificado el tema que me motivaba personalmente para los sacrificios que son parte necesaria de todo doctorado, el siguiente paso fue buscar un programa que me permitiese desplegar mi labor investigadora. Ninguna de mis trayectorias formativas anteriores parecía la más adecuada: no lograba situar mi interés ni en Educación, ni en Filología Inglesa ni en

---

<sup>2</sup> Todavía no se había implementado la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), que ese mismo curso desdobló la asignatura de Conocimiento del Medio que se impartía en Educación Primaria en dos: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, pero solo en los cursos impares. No fue hasta el curso siguiente (2015-2016) cuando la nueva ley de enseñanza comenzó a implementarse en Educación Secundaria, según lo previsto en la misma en su disposición final quinta.

Ciencias Religiosas. El tema estaba relacionado con ellas, especialmente las dos primeras, pero las trascendía.

Buscando y buscando, tuve la suerte de encontrar el programa de Doctorado en Estudios Feministas y de Género del Instituto de Estudios Feministas (Instifem) de la Universidad Complutense de Madrid. Tuve la suerte de ser aceptado en octubre de 2016, de conocer a quien sería mi director de tesis y tantas cosas más... pero lo importante es que el resto de la historia son las trescientas páginas que aparecen a continuación.

Agradezco la paciencia de quien se haya tomado el trabajo de leer esta introducción tan personal, en la que me he permitido algunas licencias lingüísticas que espero sepa perdonar. Aclarado el interés y origen personalísimo de la investigación, a partir de ahora retomo el carácter académico y formal propio de una tesis para justificar la necesidad objetiva de las preguntas que formulé hace algunos años y que cristalizaron en este estudio.

## **1.2. Necesidad de la investigación.**

Mi interés personal en el tema es claro. Ahora bien, fría y objetivamente, ¿es necesario este tipo de estudio? Revisando la bibliografía consultada, los motivos para ello son numerosos. A continuación, los sistematizo y reduzco a unos pocos para facilitar su comprensión, aunque he de advertir que no son presentados en orden de importancia. Se trata, en todo caso, de un listado razonado de argumentos que justifican la investigación más que de un extenso discurso estructurado lógicamente. Ello no quiere decir que sean ideas inconexas, sino que deben ser entendidas en su globalidad, sin establecer una jerarquía entre ellas.

En primer lugar, me gustaría destacar el **contexto**, que necesariamente condiciona la conveniencia de unas investigaciones u otras. Para ello, recurro al informe publicado en la página web de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) y realizado por COGAM (Colectivo Gay de Madrid) sobre la realidad de las personas *queer* que se encuentran en contextos escolares, en especial el profesorado y, sobre todo, el alumnado. Cito las conclusiones de este informe para evitar alterar el mensaje original del documento (COGAM, 2013, pp. 5-6):

- Los prejuicios generan comportamientos LGTBófobos que incluyen con frecuencia agresiones físicas y producen sensación general de discriminación.
- Esta situación genera miedo a las agresiones y al rechazo, bien por ser LGTB o por temer el contagio del estigma en caso de defender a un alumno/a LGTB.

- El miedo provoca falta de reacción ante la LGTBfobia e incluso participación en la misma, transmitiendo falsa sensación de aceptación al acosador y reforzando así un círculo vicioso.

- Cada uno de los factores anteriores actúa como una capa que sienta las bases para la capa siguiente, provocando que finalmente el alumnado LGTB opte por no salir del armario.

- Existe una alta homofobia interiorizada en la mayoría del alumnado, independientemente de su orientación sexual: el comportamiento del alumnado LGTB es similar en niveles de homofobia al del alumnado heterosexual.

- Los chicos están sometidos a un mayor número de agresiones homófobas, mientras que las chicas sufren en mayor medida la discriminación de género. Esto demuestra lo nocivo de la segregación por sexos del alumnado, pues concentra aún más la homofobia y la violencia física en las aulas donde sólo hay chicos.

- A mayor homofobia, menor visibilidad y posibilidad de que los/las adolescentes LGTB vivan su orientación en igualdad de condiciones. A menor homofobia no aumentará el número de alumnos/as LGTB, lo único que sucederá es que serán más visibles, libres y felices.

Si bien es cierto que la situación de las personas *queer* en los contextos escolares en 2013 (fecha de publicación del informe) era mejor que un tiempo atrás, la verdad es que fenómenos como las agresiones homófobas verbales y físicas, el temor al contagio estigma (Generelo y Pichardo, 2006), la resistencia a reconocer abiertamente su orientación sexual o la discriminación de género eran frecuentes. En el año 2015, cuando surgió la idea de este trabajo, la situación no había mejorado y en 2017, año al que corresponden los libros de texto de la muestra, esta continuaba inalterada.

No es casualidad que un artículo del 3 de septiembre de ese mismo año en Eldiario.es, titulado “Nuevo curso, nuevos libros y la familia heterosexual de siempre: «El resto estamos excluidas»”, denuncie la total invisibilización de realidades familiares diferentes a la familia tradicional heteropatriarcal. Lo hace con testimonios personales, citando las palabras de Carmen Flores (presidenta de Asociaciones de Madres Solteras), quien explica que lo que se aparta de la norma heteropatriarcal “es tratado como una excepción en el aula” y que ello constituye “la cuna de las discriminaciones que, además, no atiende a la realidad”. En este mismo artículo Juan Andrés Teno, delegado de Andalucía de la Asociación de Familias Homoparentales LGTB (Galehi), recalca que no es ni más ni menos que “la homofobia que sigue asentada en la sociedad



y que evidencia la diferencia que hay entre los derechos legales y los derechos reales” (Borraz, 2017).

¿Y en 2020? Ojalá fuese posible comprobar que, aunque tímidos, se han dado pasos hacia jóvenes “más visibles, libres y felices” como rezaba el informe (COGAM, 2013, p. 6). En algunos centros, la minoría, es así. Sin embargo, a juzgar por los datos del Programa Madrileño de Información y atención LGTBI de la Comunidad de Madrid, continúa el “aumento de menores de 25 años que acuden al Programa” (Dirección General de servicios Sociales e Integración Social de la Comunidad de Madrid, 2019, p. 7). En su Memoria del año 2018, este programa admite haber atendido un total de 815 personas, en torno al 20% de las cuales eran trans y el 11% menores de edad.

Lamentablemente, nuestra sociedad se ha polarizado en los últimos años y actualmente hay personas que ya no esconden su sentimiento homófobo sino que lo exhiben orgullosamente y hablan, por ejemplo, de la “ideología de género” y del “lobby gay” (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017), tal como evidencia el siguiente titular de fecha reciente: “Hazte Oír crea una línea de teléfono de ‘atención a las víctimas de adoctrinamiento de género’ en las aulas” (La Opinión de Murcia, 29 de enero de 2020).

Tal vez por ello, entre esas 815 personas que acudieron al Programa Madrileño de Atención LGTBI, hasta el 27% asistieron por problemas en el proceso de aceptación por parte del entorno familiar (Dirección General de servicios Sociales e Integración Social de la Comunidad de Madrid, 2019). Si muchas personas *queer* menores de edad se enfrentan a problemas para materializar su propia realidad en el entorno familiar, lo mínimo que los centros educativos deben ofrecerles es un ambiente seguro que les facilite su crecimiento y desarrollo personal.

Teniendo todos estos elementos coyunturales en cuenta, fácticamente, este tipo de investigación es, si cabe, más necesaria aun que antes. Convencido de que los estudios académicos deben contribuir no solo a ampliar el conocimiento en sí mismo sino también la vida de las personas, este trabajo aspira a llamar la atención sobre la situación de las personas *queer* en los centros educativos, que además de sufrir homofobia en distintos grados se ven obligadas a la invisibilización real y simbólica. Según el espíritu del lema de la segunda ola del feminismo - “lo personal es político”- este escrito, que es personal, aspira a aportar su grano de arena para contribuir a facilitar la vida de este colectivo (política).

Evidentemente, al comienzo de esta tarea me vi obligado a buscar **referencias y aportes previos** sobre este tema. En el ámbito anglosajón, aunque escasos, he descubierto ciertos trabajos que estudian la representación de las personas *queer* en los libros de texto de lengua

extranjera, en especial el inglés. También han sido iluminadores los estudios sobre cuentos infantiles con personajes *queer*, así como otros sobre enseñanza y realidades *queer*. Muchos de ellos aparecen reflejados en las referencias bibliográficas y con citas textuales en algunos casos.

En la esfera de los países hispanohablantes, he encontrado investigaciones sobre la Educación Física y las personas *queer*, los cuentos infantiles que ilustran a personas *queer*, las clases de distintas asignaturas -el inglés como lengua extranjera entre ellas- como escenarios *gay-friendly*, así como numerosos artículos sobre la homofobia en el sistema educativo. A pesar de ello, no he logrado descubrir ningún estudio específico sobre la representación de las personas *queer* en los libros de texto de inglés como lengua extranjera. Solo por el hecho de contribuir a ampliar los estudios *queer* a más escenarios, este trabajo ya merece la pena intentarse.

Establecida la pertinencia del estudio, conviene ahora preguntarse por qué los libros de texto de inglés. Todos los manuales escolares, independientemente del campo académico al que correspondan, representan la realidad. **Representar no es lo mismo que presentar.** La realidad en cuanto tal es inabarcable por un único libro y, en consecuencia, quienes elaboran los textos escolares deben proceder a una **selección de contenidos** (Sunderland, 2015; Sunderland y McGlashan, 2015). Esta selección es, en mayor o menor medida, consciente y voluntaria, pero nunca totalmente inconsciente. Los equipos editoriales tienen razones para seleccionar unos contenidos y también para obviar otros. Sin ánimo de ser exhaustivo, se podrían mencionar los siguientes: porque así lo dice la ley, porque unos parecen más importantes que otros, porque unos son más controvertidos que otros, porque ciertos contenidos siempre se han tratado en clase o simplemente porque ciertos contenidos nunca se han presentado en las aulas.

En definitiva, los libros de texto no presentan la realidad, sino que nos la representan según la mirada de quienes los elaboran, y esta mirada depende de su ideología, entendiendo por ideología no necesariamente ideas políticas, sino su posición personal en el mundo. Así, por ejemplo, la mirada de un hombre blanco con cierta riqueza de un país occidental nunca será la misma que la de una mujer negra con pocos recursos de un país del tercer mundo.

¿Qué ideologías nos representan el mundo en los libros de texto? Muy acertadamente, Sunderland y McGlashan (2015) advierten que la representación es el **privilegio de los poderosos**. En nuestro contexto, ello suele equivaler a hombres cisheterosexuales, lo que de alguna forma garantiza que los intereses de la masculinidad hegemónica estarán sobrerrepresentados con respecto a los de otros grupos minoritarios como las mujeres y las personas *queer*.

Así pues, los manuales escolares merecen la pena ser estudiados porque “pueden considerarse testigos escritos de la forma de pensar de una sociedad en un momento concreto de

la Historia” (Martínez Pose, 2019, p. 163). Según lo dicho hasta ahora, desearía matizar esta frase: los libros de texto son testigos escritos, pero de la forma de pensar (ideología) de la élite de una sociedad en un momento concreto de la historia, independientemente de su objeto temático. De la misma manera que se dice que la historia la escriben los vencedores, la realidad la representan las élites porque, como decían Sunderland y McGlashan (2015), la representación es el privilegio de los poderosos.

Teniendo en cuenta los últimos párrafos, no nos debe sorprender descubrir que algunos autores consideren el lenguaje (que, por cierto, se utiliza en todos los libros de texto) como un instrumento de poder, como una forma de dominación simbólica y no de comunicación (Bourdieu y Wacquant, 1995). Monique Wittig recurre a la pornografía como ejemplo extremo de la **violencia discursivo-simbólica** ejercida sobre las mujeres. Pero inmediatamente apostilla:

*Este poder que tiene la ciencia o la teoría de actuar material y realmente sobre nuestros cuerpos y mentes no tiene nada de abstracto, aunque el discurso que produzcan lo sea. Es una de las formas de la dominación, su verdadera expresión. (Wittig, 2006, p. 50, la cursiva es mía)*

He destacado esta cita porque nos ayuda a descubrir el verdadero objeto material de esta investigación. No son los libros de texto de inglés, ni sus autores, ni sus editoriales, ni siquiera la lengua en sí misma. Todos ellos, de alguna forma, vehiculizan y colaboran para concretar ese discurso abstracto de la ciencia o la teoría que, en palabras de Wittig, actúa y domina material y realmente sobre nuestros cuerpos y mentes, en definitiva, nuestras vidas.

Me refiero al **discurso cisheterosexista** que esta investigación aspira a desentrañar y que es representado de mil y una formas. Por ello, en palabras de Sunderland y McGlashan (2015), “la representación no es solo la ‘guinda del pastel’, algo que solo refleja el mundo, sino algo que *es también socialmente constituyente, ciertamente de ideas, probablemente también de prácticas*” (p. 24, la traducción y la cursiva son mías). También Sedgwick (1985) reconoce la relevancia de la representación cuando sentencia que “solo el modelo de representación nos permitirá hacer justicia al (amplio pero no infinito ni aleatorio) abanico de formas en las que la sexualidad funciona como signifiicante de las relaciones de poder” (p. 7, la traducción es mía).

Este discurso cisheterosexista, tal como reflejan los resultados de la presente investigación, se infiltra por todos los resquicios de los materiales educativos, presentándose como la única opción para una persona “normal”. La repetición de un mismo mensaje de forma machacona aunque sutil construye un régimen de verdad (Sparkes, Devís, y Fuentes, 2005), reforzando una tendencia “monosexualizante” (Moreno, 2018) que, utilizando un término butleriano, “performa” la persona ideal (Guijarro, 2006): hombre o mujer cisheterosexual.

Ahora bien, resulta evidente que el discurso cisheterosexista obligatorio no se explicita nunca al estilo de: “Las personas son hombres o mujeres y solo se pueden sentir atraídos por el otro sexo, teniendo el hombre la primacía”. Ello provocaría un amplio rechazo. Pero, puesto que es un pensamiento que está muy presente en la sociedad, se expresa de forma indirecta en lo que, siguiendo a múltiples autores, llamaremos el **currículum oculto**:

En la escuela persiste de manera notoria la reproducción del sistema sexo/género/heterosexismo, paradigma cultural que en parte explica la homofobia y la vulneración de derechos humanos y de los y las jóvenes LGBT. Se trata de un capital cultural que circula a través del currículo oculto, es decir, de representaciones, discursos y prácticas no establecidas en el currículo oficial, pero que se ponen en práctica en las relaciones cotidianas entre los estudiantes. (Werner, 2009, p. 103)

Mi primera pregunta fue: ¿por qué estudiar este tema? Descubierto el motivo que justifica estudiar los libros de texto, ahora pretendo responder la siguiente cuestión: ¿por qué merece la pena explorar los discursos cisheterosexistas en los **manuales de inglés como lengua extranjera** en particular?

Partiendo de mi propia experiencia, pienso que este tipo de libros tienen un potencial increíble desde el punto de vista de la educación en valores. Han pasado los tiempos en que la enseñanza de la lengua extranjera se basaba en memorización de reglas de gramática, vocabulario y traducciones. Actualmente, los enfoques son comunicativos: la lengua se aprende utilizándola y para ello se recrean situaciones reales, como diálogos con parientes, un email a una amiga, lectura de un artículo de una revista o escucha de un podcast de la radio, por citar algunas. Otra tendencia muy actual es lo que se denomina CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), en el que la lengua extranjera se convierte en la lengua vehicular para transmitir otro tipo de contenidos no lingüísticos: historia, geografía, matemáticas, tecnología, biología, física, química y muchos más.

¿Qué tiene todo esto que ver con el currículo oculto que más adelante calificaremos como “de género”? Mucho, porque la cantidad de cuestiones que se pueden tratar en una clase de inglés actualmente es tan variada, que se convierte en un periodo de clase idóneo para la transmisión de valores. Además, esta transmisión de valores se puede hacer de forma natural y, en cierto sentido informal, no al estilo del discurso moralizante que el alumnado puede esperar en asignaturas que normalmente tratan cuestiones éticas, como pueden ser religión y su alternativa (Valores Éticos) o incluso la hora dedicada a tutoría de grupo.

Otro factor a tener en cuenta es que la lengua extranjera (una amplísima mayoría del alumnado estudia inglés en lugar de otras lenguas) es la única asignatura, junto con la lengua materna y matemáticas, a la que el alumnado está expuesto durante toda su etapa escolar básica, obligatoria o no: desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Tengamos en cuenta también la cantidad de horas que el alumnado dedica a la lengua extranjera, en especial con el auge de la enseñanza bilingüe en todo el país, que multiplica las horas de esta asignatura equiparando o incluso superando las de su primera lengua.

Otro factor a tener en cuenta es el carácter internacional de estos libros. El inglés es la lengua más estudiada a nivel global como segundo idioma. Aunque algunas editoriales adaptan sus libros a la realidad de los países a los que los envían, muchos de ellos son una única versión común para multitud de países (Sunderland y Mcglashan, 2015). Ello puede convertir a estos libros de texto en eficaces herramientas transmisoras del currículum oculto de género a nivel internacional.

Por último, ¿por qué centrarnos en **Educación Secundaria** y la edad adolescente? Es cierto que el alumnado está expuesto a mensajes ocultos de carácter cisheterosexista desde que nace y que cuando alcanza la adolescencia, por ejemplo, muchos estereotipos de género ya se han afianzado. Sin embargo, por circunstancias personales (es mi ámbito de actuación docente principal) y porque es también la etapa educativa en la que se manifiestan los principales problemas con las personas *queer* en forma de homofobia verbal y/o física, me ha parecido más pertinente fijar el foco de la investigación en este nivel escolar.

Resulta importante resaltar también la ventaja de que los recursos educativos, debido a la mayor edad y capacidad de la adolescencia en comparación con la infancia, son más ricos en matices en Educación Secundaria y, por tanto, pueden desarrollar temas más variados y ser susceptibles de lecturas más ricas y profundas.

Según lo expuesto hasta ahora, parece claro que hay en los centros educativos un currículum oculto de género que contradice los mensajes sobre la igualdad entre mujeres y hombres y sobre el respeto a la diversidad afectivo-sexogenérica, que se produce como reflejo de la mentalidad dominante en la sociedad, formada y performada por los grupos más poderosos, predominantemente masculinos.

Ello queda claro, por ejemplo, en la escasa o nula presencia de referentes *queer* en los materiales escolares, que manifiestan una clara tendencia monosexualizante (Moreno, 2018) de corte cisheterosexista. Y todo esto ocurre a pesar de que vivimos en un país que ha legislado sobre la igualdad y el respeto de todas las personas (Gallardo y Escolano, 2009; Villalba, 2018). Para comprender cabalmente la disfunción entre el ideal planteado por la legislación vigente y la

realidad de las aulas se hace necesario, pues, hacer un breve repaso de las leyes a las que nos estamos refiriendo.

### 1.3. Justificación legal de la investigación.

La legislación que ampara la igualdad de derechos de todas las personas de forma generalizada es amplia. En cambio, aquella referida de forma explícita y específica a mujeres y personas *queer* es, lógicamente, más reducida. Si, además, fijamos nuestra atención en la legislación educativa aplicable a cuestiones de género y orientación sexual, el número de leyes a estudiar disminuye aun más.

Con el fin de facilitar la claridad de los conceptos a exponer, organizaré la presentación según su ámbito de aplicación, comenzando con la legislación internacional, continuando con la europea y finalizando con la española y referencias más concretas a la Comunidad de Madrid, que constituye mi ámbito de actuación profesional más específico.

El **principio legal internacional** más amplio y relevante es, evidentemente, la **Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU** que, en sus dos primeros artículos reconoce explícitamente la igualdad de todas las personas independientemente de cualquier consideración:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen *libres e iguales en dignidad y derechos* y, dotados como están de razón y conciencia, deben *comportarse fraternalmente los unos con los otros*.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, *sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición*. Además, *no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona*, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía. (Asamblea General de la ONU, 1948, artículos 1-2, la cursiva es mía)

Llama la atención la insistencia en la coletilla “sin distinción” de condiciones de “cualquier índole”, haciendo del documento una lista de derechos que, legalmente, es aplicable a la totalidad de la humanidad. Esta declaración hace distinción explícita entre hombres y mujeres, por ello no ha sido necesaria una declaración complementaria de los derechos de ellas, como sí

se hizo en 1989 con la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>3</sup> por parte de UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

En cambio, sí fue necesario que Naciones Unidas, reconociendo la especial fragilidad de la situación de las mujeres en comparación con la de los hombres, sancionara la **Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en 1979**, acontecimiento que algunas personas consideran próximo a una “Declaración de los Derechos de las Mujeres”.

Finalmente, en 2010, se creó el organismo ONU Mujeres, que unificaba cuatro organismos previos con el fin de aunar esfuerzos para favorecer el empoderamiento de las mujeres a nivel global y su igualdad efectiva con los hombres.

En la primera mitad del siglo XX no se hablaba aun de personas *queer* y la lucha por los derechos de lesbianas y gays no era explícita aun, por lo que no sorprende que en la Declaración Universal de Derechos Humanos no haya ninguna alusión explícita a la discriminación por orientación sexual.

Los primeros intentos por una declaración de la ONU sobre los derechos de las personas homosexuales se remontan al año 2003 (Penna, 2012). Desde el principio, ha sido muy difícil consensuar un documento que enumere los derechos de las personas en virtud de su orientación sexual e identidad de género y que sea de obligado cumplimiento para los estados miembros de la ONU. El mayor escollo era y sigue siendo el hecho de que la homosexualidad aun es un delito en muchos países, grave y castigado con la muerte en algunos casos.

Por todo ello, a día de hoy, el documento más importante a nivel internacional que reconoce los derechos de las personas *queer* es el de los **Principios de Yogyakarta**, aprobado en 2007 y elaborado por dieciséis especialistas en derecho internacional sobre los derechos humanos, a petición del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Lamentablemente, no pasa de ser un conjunto de buenas intenciones ya que no es un tratado de obligado cumplimiento como en el caso de los derechos de la infancia o la eliminación de la discriminación de las mujeres. Estamos ante una serie de recomendaciones que no son aplicables

---

<sup>3</sup> Aunque el título del documento es poco inclusivo -al menos en español, sería mejor denominarlo “Derechos de la Infancia”-, el articulado de esta declaración reconoce que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 1989, artículo 1), así como que su aplicación se extiende a toda la infancia “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (UNICEF, 1989, artículo 2).

universalmente porque dependen de la legislación particular de cada estado, que en muchos casos continúa siendo abiertamente homófoba, a pesar de que ello sea una flagrante contradicción con los derechos humanos universales.

Aun así y a pesar de su escasa relevancia jurídica por su no aplicabilidad obligatoria de forma global, merece la pena destacarse algunos de estos principios, aunque sea solo a modo de muestra:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Los seres humanos de todas las orientaciones sexuales e identidades de género tienen derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos. (Corrêa et al., 2007, principio 1)

La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o el menoscabo de la igualdad ante la ley o de la igual protección por parte de la ley, o del reconocimiento, o goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género puede verse y por lo común se ve agravada por la discriminación basada en otras causales, incluyendo género, raza, edad, religión, discapacidad, estado de salud y condición económica. (Corrêa et al., 2007, principio 2)

El principio 16 de la Declaración de Yogyakarta reconoce explícitamente el derecho de todas las personas a la educación con independencia de su orientación sexual o identidad de género, además del respeto a estas últimas. Los Principios de Yogyakarta se convierten, por tanto, en una referencia esencial a modo de ideal con el cual juzgar los resultados de esta investigación.

A **nivel europeo**, se podrían identificar numerosas resoluciones aplicables, pero me centraré en los documentos más generales y clarificadores.

El primero es la **Carta Social Europea**, cuyo documento original, de 1961, fue revisado en 1996 y establece una lista de derechos sociales en materia de empleo, sanidad, vivienda, educación y protección jurídica y social, además de prometer que “se garantizará el disfrute de los derechos reconocidos en la presente Carta *sin discriminación alguna basada*, en particular, en la raza, el color, *el sexo*, la lengua, la religión, las opiniones políticas o de otra naturaleza, la extracción u origen social, la salud, la pertenencia a una minoría nacional, el nacimiento o *cualquier otra situación*” (Consejo de la Unión Europea, 1996, artículo E, la cursiva es mía).



Como muchas otras normativas de carácter transnacional, tiene una efectividad limitada: España, por ejemplo, no la ha ratificado.

El siguiente documento relevante es la **Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea**, sancionada a finales del año 2000 y que reconoce los siguientes derechos relevantes en el contexto de esta investigación:

- ✓ El artículo nueve garantiza el derecho al matrimonio y a fundar una familia, aunque según la legislación propia de cada estado, lo que limita, en la práctica, el ejercicio de este derecho por parte de las personas *queer*, además de vincular el matrimonio como requisito legal para la definición de la familia.
- ✓ El artículo 20 proclama la igualdad de todas las personas ante la ley. Se complementa con el artículo 21 que prohíbe todo tipo de discriminación, citando expresamente el sexo y la orientación sexual como posibles causas de dicha discriminación.
- ✓ “La igualdad entre hombres y mujeres será garantizada en todos los ámbitos, *inclusive* en materia de empleo, trabajo y retribución. *El principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que ofrezcan ventajas concretas en favor del sexo menos representado*” (Unión Europea, 2004, artículo 23). Esta cita resulta ambigua: si por un lado admite la necesidad de políticas de discriminación positiva a favor del “sexo menos representado”, por otro lado también recalca que la igualdad entre mujeres y hombres se extiende “*inclusive*” al ámbito laboral, lo que de alguna manera implica que no resulta completamente lógica la extensión de la igualdad a dicha faceta de la vida de las personas.

El balance de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea resulta agri dulce: al mismo tiempo que se reconoce la fragilidad de ciertas personas en razón de su sexo y su orientación sexual, también se incluye la posibilidad de que las normativas nacionales limiten los derechos reconocidos por la Unión Europea en su conjunto, además de ciertos sesgos cisheterosexistas que se pueden percibir en su redacción.

El siguiente documento europeo que merece la pena ser reseñado es la **Resolución, de 18 de enero de 2006, sobre Homofobia en Europa**, que condena claramente la violencia como expresión de la homofobia y anima a los países miembros de la Unión Europea a revisar sus legislaciones estatales para eliminar todos aquellos aspectos de las mismas que puedan, en la práctica, significar discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Otro documento importante es el **Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica** del año 2011, al que es más usual referirse como la **Convención de Estambul**. No solo define claramente nociones como violencia de género, violencia contra las mujeres, género, violencia doméstica, víctima o mujer, también establece mecanismos para reaccionar ante todos estos tipos de violencia: además de formas de ayudar a las víctimas, también estrategias de prevención. Por ello, cito a continuación cómo la educación, si se transforma, puede ser un mecanismo de prevención de la violencia de género a largo plazo:

Las Partes emprenderán, en su caso, las acciones necesarias para incluir en los programas de estudios oficiales y a todos los niveles de enseñanza *material didáctico sobre temas como la igualdad entre mujeres y hombres, los papeles no estereotipados de los géneros, el respeto mutuo, la solución no violenta de conflictos en las relaciones interpersonales, la violencia contra las mujeres por razones de género, y el derecho a la integridad personal*, adaptado a la fase de desarrollo de los alumnos. (Consejo de la Unión Europea, 2011, artículo 14, la cursiva es mía)

Este párrafo, leído en el contexto de este trabajo de investigación sobre manuales escolares, se hace, si cabe, más significativo aun. Aunque España ha firmado la Convención de Estambul, ¿los currículos y recursos escolares realmente se han adaptado a este requerimiento de la normativa europea?

Un documento europeo reciente que parece revestir cierta importancia es la **Resolución del Parlamento Europeo, de 4 de febrero de 2014, sobre la hoja de ruta de la UE contra la homofobia y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género**. En un ejercicio de honestidad, el Parlamento Europeo reconoce que, a pesar de resoluciones y otros documentos parciales, la Unión Europea no dispone de una “política global de protección de los derechos fundamentales de las personas LGBTI” (Parlamento Europeo, 2014, sección Consideraciones de Carácter General, 2) y que tanto la Unión en su conjunto como los estados miembros son responsables de ello.

Por ello, el Parlamento Europeo insta a la Comisión Europea y a los estados miembros a elaborar una hoja de ruta que combine estrategias en todos los ámbitos posibles, como empleo, sanidad, educación, ciudadanía, familias, libertad de circulación, libertad de expresión y reunión y delitos de odio.

Esta petición del Parlamento Europeo a la Comisión se concretó al año siguiente en la **Lista de Acciones para Avanzar en Igualdad LGBTI** (2015). Entre los años 2016 y 2018, se publicaron informes de avances en dichas acciones (Comisión Europea, 2017, 2018, 2019).

Llegado el momento de finalizar este trabajo, no hay información publicada para el año 2019. Si bien el llamamiento del Parlamento Europeo a la Comisión y a los estados miembros parecía valiente y urgente, la respuesta de la Unión Europea y de los países que la componen aparenta ser tímida y lenta.

Analizada la legislación internacional y europea de referencia en este trabajo, conviene ahora estudiar las leyes de aplicación específica en el **estado español**, centrándonos en los ámbitos de derechos de mujeres y personas *queer* y en educación. Para ello, recurriré principalmente al listado elaborado por Arcópoli, organización de apoyo a las personas LGTBIQ+ en contextos educativos con sede en Madrid: Guía de legislación educativa en materia de diversidad sexual y de género.

La legislación española actual está basada en la ley fundamental del estado, la **Constitución de 1978**, que en su articulado consagra la igualdad de los españoles y las españolas y la prohibición de todo tipo de discriminación: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978, artículo 14). Son principios que no sorprenden en un sistema democrático.

Entre todas las afirmaciones sobre educación que podemos encontrar en la Constitución, conviene destacar las siguientes:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. [...]
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. (Constitución Española, 1978, artículo 27)

La lectura conjunta de todos estos párrafos que conforman el artículo 27 de la Constitución Española arroja las siguientes conclusiones: la educación es un derecho de todas y todos, cuyo

objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado y en el contexto del respeto a los principios democráticos de convivencia y derechos y libertades fundamentales.

Aunque la Constitución reconoce la libertad de enseñanza y el derecho de las familias a educar a sus hijos e hijas según sus propias convicciones, conviene recordar que dicha libertad está limitada por el respeto al pleno desarrollo del alumnado como personas autónomas y por el respeto a los derechos y libertades de todas las personas. Además, puesto que estas libertades y derechos están reflejadas en las leyes del estado, es éste el encargado de velar por su cumplimiento.

El año siguiente a la sanción de la Constitución Española, fue modificada la **Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social** de 1970. Ésta había reemplazado a la anterior Ley de Vagos y Maleantes que castigaba la homosexualidad. Desde 1970, lo que estaba penado eran los actos homosexuales pero no la condición de tal. A partir de 1979, los actos homosexuales dejan de ser punibles legalmente, salvo que constituyesen un escándalo público. Este último matiz permitió seguir castigando penalmente a las personas homosexuales hasta 1988, cuando dicha ley fue derogada (Penna, 2012).

Un hito desde una perspectiva feminista fue la **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**, popularmente conocida como Ley de Violencia de Género. Aunque no se trata de una ley educativa en sentido estricto, las referencias a su espíritu son constantes en las leyes educativas posteriores así como en las instrucciones emanadas de las autoridades educativas tanto a nivel estatal como autonómico.

En la exposición de motivos, esta ley admite que “la violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación” (Ley Orgánica 1/2004, exposición de motivos). En este mismo contexto, y al referirse específicamente a la etapa de Educación Secundaria, establece que “se incorpora la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, incorporando en todos los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer” (Ley Orgánica 1/2004, exposición de motivos). Ya en su articulado, descubrimos que “la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres” (Ley Orgánica 1/2004, artículo 4).

La Ley 13/2005, de 1 de julio, conocida como **ley de matrimonio homosexual o igualitario**, será comentada en profundidad más adelante. A partir de su sanción legal, fue posible para personas del mismo sexo contraer matrimonio en igualdad de condiciones que las

personas heterosexuales. Aunque no contiene alusiones al marco educativo, no carece de importancia porque, a partir de ese momento, las familias homoparentales comienzan a tener visibilidad legal en el conjunto de las familias que componen los centros escolares.

Otra norma de ámbito nacional que tiene profundas implicaciones en la realidad de las escuelas, si no a nivel práctico de la realidad en el día a día de las escuelas, sí a nivel ideal de lo que debería ser habitual en ellas, es la **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**. En el artículo dedicado a las actuaciones de la administración pública que, según el espíritu de la Constitución debe velar por que la educación se desarrolle según los principios democráticos de la legislación española, descubrimos las siguientes:

a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos. [...]

f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. (Ley Orgánica 3/2007, artículo 24)

Destaco estas actuaciones porque coinciden plenamente con el espíritu de esta investigación. Llega ahora el momento de investigar la ley educativa vigente en España, conocida como **LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa)**. Fue sancionada en 2013, pero su implantación fue progresiva desde el curso 2013-2014 hasta el 2016-2017, modificando radicalmente el anterior sistema educativo, inspirado por la **LOE (Ley Orgánica de Educación)** del año 2006. De hecho, su articulado es de un único punto que hace una lista de las numerosas modificaciones de la ley orgánica educativa anterior. Así, de la combinación de los antiguos artículos de la LOE con las modificaciones introducidas por la LOMCE, resulta que los principios del sistema educativo español, entre otros, son los siguientes:

... b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (...)

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales. (Ley Orgánica 2/2006 y Ley Orgánica 8/2013, artículo 1)

En consonancia con lo que establecía la Constitución Española -las autoridades educativas deben velar para que la realidad de las aulas refleje los principios democráticos de las leyes vigentes-, la ley educativa actual reconoce el derecho de las familias a escoger el estilo educativo que prefieren para sus hijos e hijas, pero siempre “en el marco de los principios constitucionales” (Ley Orgánica 8/2013, artículo 1). Esta apostilla es la que permite incluir en la labor educativa los temas de igualdad de género y diversidad afectiva-sexogenérica a pesar de que no siempre figuren en los currículos oficiales. En otras palabras, es la grieta legal que permite que la realidad escolar pueda trascender las limitaciones del rígido sistema escolar vigente así como los prejuicios de ciertas familias para lograr incorporar las realidades *queer*.

Expresiones similares se pueden encontrar en el artículo dos, dedicado a los fines de la educación. Centrando nuestra atención en la etapa de Educación Secundaria, cuando la ley enumera sus objetivos, es posible encontrar los siguientes:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (...)

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. (...)

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. (Ley Orgánica 8/2013, artículo 2)

La alusión a la sexualidad humana en toda su diversidad como algo que debe ser conocido y valorado, aunque no reconozca explícitamente las realidades *queer*, sí da al profesorado una base legal clara para introducir estos temas en sus programaciones didácticas y sesiones lectivas. En cambio, la LOMCE sí reconoce expresamente la posibilidad de que miembros de la comunidad educativa sufran agravios a su dignidad personal en virtud de, entre otros motivos, su “orientación o identidad sexual” (Ley Orgánica 8/2013, artículo 124). Concluye también que quienes incurran en este tipo de faltas deben ser convenientemente sancionados. Por tanto, aunque la ley no incluye una mención explícita de la diversidad afectivo-sexogenérica, de manera indirecta la reconoce sancionar las agresiones basadas en la “orientación o identidad sexual”.

La valoración general de la LOMCE desde una perspectiva de género y *queer* no puede ser, según lo expuesto hasta aquí, enteramente positiva. Las expresiones a favor de la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexogenérica son tibias si las comparamos con la ley de educación anterior, la LOE. A pesar de ello, merece la pena destacar que la LOMCE de 2013 modificó el articulado de la LOE de 2006, pero no su preámbulo, que sigue vigente. Al leer este Preámbulo, destacan las siguientes palabras:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la *igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas*. (Ley Orgánica 2/2006, Preámbulo, p. 10, la cursiva es mía)

La vigencia del Preámbulo de la LOMCE constituye una base legal clara para la inclusión explícita y eficaz de contenidos sobre la diversidad afectivo-sexogenérica en las aulas. Sin

embargo, al mismo tiempo, es una manifestación más del silenciamiento de estas realidades en los contextos escolares ya que, al estar dicha referencia contenida únicamente en esta sección y no en el articulado de la ley actualmente en vigor, constituye una mera recomendación pero no una obligación de cumplimiento legal.

Afortunadamente, tal como se ha analizado anteriormente, se pueden encontrar textos de los artículos de la LOMCE susceptibles de lectura a favor de la diversidad afectivo-sexogenérica. En todo caso, insisto, la valoración de esta ley desde la perspectiva apoyada por esta investigación no puede ser plenamente positiva.

En España acaba de formarse el primer gobierno en coalición de su historia desde la reinstauración de la democrática hace más de cuarenta años. Este gobierno, en el programa que ha hecho público, se ha comprometido a sacar adelante los siguientes proyectos: Ley Integral para la Igualdad de Trato y la no Discriminación, Ley contra la Discriminación de las Personas LGBTI y Ley Trans, así como combatir la discriminación de las personas LGTBI en el ámbito deportivo (PSOE y Unidas Podemos, 2019, 5.12). Me gustaría poder citar estas iniciativas como reales pero, a fecha de hoy y cuando se debe cerrar esta investigación, debo limitarme a reseñar su proyecto, aunque espero que tesis futuras puedan citar estas leyes como vigentes y efectivas y no como meras intenciones.

Mi ámbito de actuación profesional y la universidad que acoge esta investigación se encuentran en la **Comunidad de Madrid**. Por ello, conviene analizar cómo esta comunidad concreta las orientaciones de ámbito nacional en su territorio. En el año 2016, el parlamento regional madrileño aprobó dos leyes muy relevantes: **Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación** y la **Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual**. Son textos con multitud de medidas de aplicación en el ámbito escolar que, aunque de obligado cumplimiento, según mi propia experiencia, no son objeto de comprobación habitual por parte de la inspección educativa a nivel autonómico.

Basadas en el principio de que “toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna causada por su orientación sexual e identidad o expresión de género” (Ley 3/2016, artículo 29) y también a la “protección adecuada a estudiantes, personal y docentes trans de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento dentro del ámbito escolar” (Ley 2/2016, artículo 22), algunas propuestas educativas de estas leyes son:

- ✓ Elaboración de un plan integral de educación con medidas para asegurar la igualdad y no discriminación por diversidad sexual, identidad y/o expresión de género,



aplicable a todos los niveles educativos y de obligado cumplimiento para todos los centros escolares, con referencias explícitas al acoso LGTBI.

- ✓ Inclusión en los currículos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria de contenidos de igualdad y no discriminación por identidad y/o expresión de género.
- ✓ Elaboración de un protocolo de “atención educativa a la identidad de género” (Ley 2/2016, artículo 22) y otros que “permitan detectar, prevenir y corregir acciones de discriminación o acoso hacia menores LGTBI” (Ley 3/2016, artículo 31).
- ✓ Transformación de los contenidos educativos que incluyan violencia y discriminación por identidad y/o expresión de género en centros educativos públicos, concertados y privados, para así prevenir los delitos de odio por diversidad sexual y de género.
- ✓ Utilización de pedagogías que permitan la educación afectivo-sexual y contemplen la diversidad afectivo-sexogenérica, la transexualidad y la intersexualidad.
- ✓ La Consejería de Educación “favorecerá en los centros sostenidos con fondos públicos la realización de actividades específicas para el reconocimiento de la igualdad del colectivo LGTBI, para poder dotar de una visibilidad a esta realidad tradicionalmente escondida en el ámbito escolar” (Ley 3/2016, artículo 30).
- ✓ Promoción de fechas conmemorativas que favorecen el respeto y la inclusión de las personas LGTBI, como el Orgullo.

La trascendencia de la sanción de estas dos leyes continuó los años siguientes: en 2017 la Comunidad de Madrid publicó el **Decreto 39/2017** y en 2018 los **Decretos 9 y 18/2018**, todos ellos dedicados a actualizar y modificar los currículos de Educación Secundaria (el primer y el último decretos) y de Bachillerato (el segundo de ellos) para adaptarlos a los requerimientos legales de las llamadas Ley Trans y Ley contra LGTBIfobia de la Comunidad de Madrid.

En consonancia con estos documentos, en julio de 2008 las Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia y Organización Educativa de la Comunidad de Madrid emitieron también unas instrucciones sobre los **Protocolos de Intervención y Atención Educativa a la Identidad de Género en los Centros Docentes No Universitarios** (Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia y Organización Educativa, 2018).

Otra aportación regulatoria de la Comunidad de Madrid que merece ser destacada es la **Orden 2200/2017**, que aprueba materias de libre elección autonómica. Entre opciones como Canto Coral, Ampliaciones de Inglés, Biología o Matemáticas u Oratoria, descubrimos la

asignatura de Respeto y Tolerancia, con contenidos tales como: derechos humanos, derechos de la infancia, discriminación, intolerancia, violencia de género, LGTBIfobia, igualdad, no discriminación, equidad, orientación e identidad sexual o acoso escolar, por citar solamente algunos (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2018). El potencial que esta asignatura de libre configuración tiene desde una perspectiva *queer* es innegable. Lamentablemente, este valor mengua cuando descubrimos que los centros pueden ofrecer esta asignatura o no, y el alumnado escogerla u optar por otra dentro de la oferta del centro.

Una última matización importante en lo que a la regulación autonómica de Madrid se refiere es que en el documento que se nos proporciona a los docentes con **orientaciones para elaborar las programaciones didácticas** se pueden encontrar referencias explícitas estas leyes (Consejería de Educación e Investigación, 2018), como elementos que forman parte obligatoria de la composición esencial de la programación anual de las distintas asignaturas.

El último documento regulatorio madrileño digno de mención en este apartado es el **Decreto 32/2019** que establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes. Este decreto regula la necesidad de la formación de una Comisión de Convivencia en cada centro para “promover que las actuaciones en el centro favorezcan la convivencia, el respeto, la tolerancia, el ejercicio efectivo de derechos y el cumplimiento de deberes, la igualdad entre hombres y mujeres, así como proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro, la prevención y lucha contra el acoso escolar y la LGTBIfobia” (Decreto 32/2019, artículo 19). No solo una comisión de convivencia, cada centro debe elaborar un Plan de Convivencia para “diferenciar con claridad el acoso escolar, el ciberacoso, la violencia de género y la LGTBIfobia de otras conductas esporádicas que dificulten la convivencia” (Decreto 32/2019, artículo 12).

Hasta aquí la sección dedicada a la justificación legal de la investigación, que ha resultado ser más extensa que lo originalmente previsto. Ello es, sin duda, positivo: la investigación sobre las realidades *queer* en los materiales educativos tiene una base legal sólida, cimentada en normativas de carácter internacional, europeo, estatal español y local madrileño.

Sin embargo, es también descorazonador: la necesidad fáctica y teórica de la investigación expresada en el epígrafe anterior, contrastada con la abundante legislación se convierte en un claro indicador de lo lento del cambio social a este respecto. Según todo lo expresado hasta ahora, la investigación se hace urgente porque hay un déficit de inclusión y visibilización de las personas *queer* en la realidad escolar, muy divergente de la situación ideal planteada por las normativas en sus distintos niveles de aplicación.

Aclarado mi interés personal en el tema objeto de la investigación, así como su pertinencia teórica, su necesidad fáctica y su justificación normativo-legal, se hace necesario, antes de continuar, describir a grandes rasgos la estructura de este trabajo.

#### **1.4. Estructura de la tesis.**

Una vez finalizada la presente introducción, la tesis continúa con el marco teórico y el estado de la cuestión. Este capítulo se compone de dos grandes partes: la primera, educativa, aclarando no solo qué es educación y qué no lo es, o los espacios de la educación y sus actores sino, sobre todo, el concepto de currículum oculto. Se trata de una idea clave en este trabajo: la de que hay algo, no planificado, no intencionado, pero sí muy efectivo, que ocurre en los contextos educativos y que es necesario conocer para poder contrarrestarlo en caso de tener consecuencias negativas o reforzarlo en caso de ser beneficioso.

La segunda parte del marco ideológico se centrará en el desarrollo conceptual del feminismo y la teoría *queer*, esenciales para descubrir una faceta constitutiva del currículum oculto que se despliega en las escuelas: aquello que, según autoras como Lovering y Sierra (1998), se puede denominar “currículum oculto de género” y combina elementos como el binarismo esencialista, la heterosexualidad obligatoria o el sexismo.

Explicados los conceptos que fundamentan la investigación, las páginas siguientes se dedicarán a describirla formalmente: objetivos, metodología, preguntas, hipótesis, variables, indicadores o documentos serán algunos de los aspectos a explicar.

Las páginas dedicadas al marco teórico son numerosas. También lo serán las que presentan y discuten los resultados de la aplicación de la investigación. Estas páginas nos guiarán a lo largo de resultados que intentan desentrañar los mensajes ocultos de los libros de texto de inglés más utilizados en Educación Secundaria, partiendo del nivel terminológico y continuando por el textual, sin olvidar el gráfico-visual.

Las últimas páginas, a modo de conclusiones, expresan no solo consecuencias teórico-conceptuales, sino también orientaciones prácticas para hacer de los libros de texto realidades más inclusivas. Asimismo, se expresa humildemente el reconocimiento de las limitaciones del estudio y otras posibles futuras líneas de investigación complementarias.

Un último aspecto que considero necesario aclarar en la presente introducción es la argumentación de ciertas opciones terminológicas que pueden resultar sorprendentes o, al menos, no habituales y que, como el resto de este trabajo, no están libradas al azar sino que también responden a motivos sólidamente fundamentados a lo largo de toda la tesis.

## 1.5. Opciones terminológicas.

Las lenguas son muy ricas y ofrecen una diversidad de opciones a la hora de intentar nombrar la realidad. En un trabajo académico como este, resulta crucial reducir la ambigüedad de los términos empleados, en especial si la elección de uno u otro puede representar realidades distintas, aunque solo sea sutilmente, para un lector o lectora especializada. Por ello, quiero aclarar qué términos voy a privilegiar y por qué.

¿LGTBIQ+? La sigla, aunque reconocible y conocida por buena parte de la población informada en contextos occidentales, no deja de ofrecer inconvenientes, tal como se expondrá en el desarrollo teórico más adelante. Por ejemplo, ¿debemos utilizar la totalidad de la sigla, con la Q o con el signo “más”? Esta denominación plantea problemas éticos (¿se incluye a todas las realidades no heteronormativas?) y lingüísticos (a la hora de expresarse) y teóricos (¿realmente existen “identidades” que representen a las personas?).

Personalmente, y en especial por coherencia teórica con el desarrollo de esta investigación, opto por el anglicismo *queer* para designar a todas las personas que infringen los dictámenes de la cisheterosexualidad, aunque reconozco que para personas no familiarizadas con temas de género e identidad no resulta totalmente evidente. En todo caso, esta objeción a la utilización del término me parece menor, al menos en el presente contexto de un trabajo académico. Si fuese una obra de divulgación, probablemente sería una opción terminológica sujeta a reconsideración.

En cambio, para la audiencia especializada que tendrá acceso a este trabajo, sí parece pertinente aclarar que la elección del término *queer* es meramente lingüística, en un afán de resultar más inclusivo que con una sigla que puede resultar farragosa a la hora de expresarse. Probablemente, la opción por el término se haya visto condicionada por mi marcado condicionamiento anglicista, dada mi formación y ámbito de actuación. Conviene, por tanto, destacar que, puesto que la motivación ha sido exclusivamente lingüística, cuando se lean estas páginas la palabra *queer* debe ser leída desprovista de connotaciones de tipo ideológico-político: se trata de un esfuerzo honesto por ser más incluyente a la hora de nombrar personas y realidades que infringen la norma cisheterosexual y así ha de ser interpretado.

Es cierto que, sobre todo en el capítulo teórico, recurriré frecuentemente al acrónimo LGTBIQ+, pero lo haré porque, en un intento por reflejar el progreso de las teorías feministas, gays y lesbianas, haré lo posible por utilizar las etiquetas que mejor reflejen las expresiones de la época, antes del surgimiento de la teoría *queer*. Fuera de este contexto, como indicaba hace algunas líneas, utilizaré *queer* en su sentido más amplio de “transgresor de la cisheterosexualidad obligatoria”.

Otra palabra que probablemente ya ha llamado la atención a quien esté leyendo este trabajo es **cisheterosexismo**. ¿Qué designo como tal? Lo utilizo para referirme a lo que Sánchez Sáinz (2019) describe como cisheteropatriarcado: “ingrediente por el cual los hombres, la heterosexualidad y las personas cis son consideradas la norma y tienen mayor reconocimiento, prestigio y valoración social y por ello supremacía sobre otros géneros y sobre otras orientaciones sexuales” (Sánchez Sáinz, 2019, p. 35).

La lucha feminista ha popularizado el término “patriarcado” para referirse a la supremacía y la normatividad social siempre asociada a los hombres y lo masculino. Debido a la fuerte connotación activista y política que esta palabra reviste, me ha parecido más oportuno retomar la idea de Sánchez Sáinz (2019), que recurre también a la palabra cisheterosexismo en ciertas ocasiones, y utilizarlo en este trabajo para referirme a las ideas que ella misma anticipaba en la cita del párrafo anterior:

- ✓ CIS: binarismo esencialista (correspondencia unívoca sexo-identidad de género-expresión de género)
- ✓ HETERO: referencia a lo que Adrienne Rich denominó “heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1996).
- ✓ SEXISMO: referencia al dominio patriarcal de hombres sobre mujeres y a lo masculino como norma y medida de la realidad.

Otra opción que afronto es la de la expresión “**diversidad afectivo-sexogenérica**” para designar también la realidad de las personas, en un intento de reflejar la riqueza, complejidad y amplitud de las posibles combinaciones entre sexo, identidad de género, expresión de género y orientación sexual, sin excluir ninguna de ellas. En efecto, conviene recordar que, según el espíritu de las teorías *queer*, estas consisten más en el cuestionamiento de las normas que imposición de identidades diversas y estancas, por lo que el término es respetuoso y amistoso hacia todas las personas, incluyendo también a las cisheterosexuales, aunque no a las cisheterosexistas (en el sentido de quienes se adhieren plenamente al “cisheterosexismo” recientemente explicado).

A lo largo de la consulta bibliográfica frecuentemente me encontraba con dos expresiones por separado, utilizadas de forma aproximada: diversidad afectivo-sexual y diversidad sexogenérica. Me pareció que era conveniente combinar las dos denominaciones en una sola, de manera que la falta de correspondencia unívoca entre sexo, género y orientación sexual quedase más patente. Así fue como surgió la idea de utilizar la etiqueta, a mi parecer más comprensiva, de “diversidad afectivo-sexogenérica”.

¿LGTBIQfobia? La sigla que designa a los distintos colectivos que conforman la población *queer* es discutida y discutible. Se ha ido ampliando para incluir más realidades y con frecuencia se recurre al signo “más” en un esfuerzo por no invisibilizar a nadie que no se sienta parte del mundo heteronormativo. La denominación de la discriminación hacia personas homosexuales es “homofobia” y, hasta el surgimiento de la sigla LGTBIQ+, se utilizaba para referirse a la discriminación hacia cualquier persona no heteronormativa. Dada la dificultad de expresarse con la sigla y también para escribirla, en el contexto de este trabajo, prefiero utilizar el término “**homofobia**” en su sentido más amplio de discriminación hacia personas *queer*.

¿**Lenguaje inclusivo**? El lenguaje, en tanto que constructo social, no logra escapar del cisheterosexismo imperante en nuestra sociedad. Por ello, la utilización del mismo con un espíritu inclusivo se convierte en un imperativo ético para cualquier persona interesada en investigar en cuestiones de género y diversidad afectivo-sexogenérica. Conviene reconocer, junto con Bengoechea (2003), que:

En castellano existen una serie de mecanismos verbales mediante los que la discriminación sexual, directa o indirectamente, se recrea, reproduce y mantiene; y ello es así porque tales mecanismos operan reflejando, construyendo, perpetuando y naturalizando el sexismo y el androcentrismo. (p. 3)

En la medida de lo posible, me esforzaré por utilizar el lenguaje con un espíritu inclusivo, haciendo uso de los recursos más habituales, como la utilización de expresiones binarias femeninas y masculinas (niños y niñas), o la preferencia de formas plurales neutras (las personas), así como priorizar sustantivos abstractos neutros (el alumnado) o, en caso de que sea posible, la omisión de pronombres y sujetos en general. En cuanto al recurso a formas binarias femeninas y masculinas, intentaré también alternar en su orden, de manera que, por ejemplo, unas veces me refiera a “los gays y las lesbianas” y en otros casos se lea “las lesbianas y los gays”.

Otro recurso interesante, en especial en lo que a artículos y adjetivos se refiere, es lo que se llama “concordancia por proximidad”: en caso de que haya dos sustantivos, uno femenino y otro masculino, y el adjetivo y el artículo sean necesarios, optaré por las formas genéricas correspondientes al sustantivo más próximo. Por ejemplo: “las mujeres y hombres antiguos”, en la que el artículo concuerda en género y número con el primer sustantivo y el adjetivo concuerda en género y número con el segundo.

Pondré especial cuidado en evitar uno de los aspectos que más criticaré en el cuerpo de la tesis, a saber, la utilización del masculino genérico de estilo esencialista, como si realmente este

uso reflejase la realidad humana. A este respecto, merece la pena citar nuevamente las palabras de Bengoechea (2003), cuando afirma que:

Esta regla, que como el resto de reglas gramaticales que se han dictado, *no es de orden natural, eterno e inmutable, sino un claro reflejo de la visión androcéntrica del mundo y de la lengua*; normalmente se transmite en los textos que se manejan constantemente, otorgando carta de naturaleza a uno de los ejes vertebradores del androcentrismo más claros, constantes y habituales en la lengua: el que *refuerza la presencia del género/sexo masculino y causa la desaparición del género/sexo femenino*. (p. 7, la cursiva es mía)

Es más que probable que no lo consiga en todos los casos, por lo que pido perdón de antemano a quien lea este trabajo, en especial mujeres o personas no binarias<sup>4</sup>, que puedan llegar a no sentirse plenamente incluidas en lo aquí expuesto. Asimismo, pido disculpas por mi falta de claridad en el caso de que estas opciones nominativas tan personales que he hecho no sean suficientemente evidentes. También es muy probable que en algunos casos me olvide de estas preferencias y, condicionado por otros términos más habituales en nuestro entorno inmediato, recurra a ellos en lugar de a los aquí expuestos.

---

<sup>4</sup> Tratándose de un documento académico, la utilización de las terminaciones con “e” o de caracteres especiales como “x” o “@” a modo de formas neutras no parece adecuada.

**PRIMERA PARTE:**  
**MARCO TEÓRICO**  
**Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**





## CAPÍTULO 2: CURRÍCULUM OCULTO

### 2.1. ¿A qué llamamos educación?

A primera vista, la pregunta parece tener una respuesta sencilla. Todos podríamos contestarla, aunque difícilmente seríamos capaces de consensuar una única definición de este fenómeno. No solo es probable que haya tantas ideas sobre la educación como personas hay en el mundo, dependiendo de su contexto social, edad, experiencias vitales y otra infinidad de variables, sino que cada cultura y, lo que es más, cada etapa histórica ha concebido la educación de forma distinta, privilegiando unos elementos u otros según el caso.

Por tanto, pienso que la mejor manera de llegar a un concepto suficientemente claro sobre la educación es, en primer lugar, hacer un listado de algunas definiciones que de la misma se han dado a lo largo de la historia. Sin embargo, no se puede llevar a cabo esta tarea sin recordar el origen etimológico del término.

Nos recuerdan García, Ruiz y García (2009) que la palabra educación proviene de dos términos latinos con significados distintos pero complementarios: *educare* y *educere*. Mientras el primero significa cuidar y nutrir, el segundo quiere decir sacar fuera. Podemos concluir, por tanto, que la educación es, a primera vista y desde una perspectiva meramente etimológica, un fenómeno que tiene dos vertientes: exterior (*educare*: cuidar) e interior (*educere*: sacar fuera). Otra idea implícita en la etimología del término educación es la necesidad de dos sujetos: aquel que cuida y ayuda a sacar fuera (el educador) y aquel que es cuidado y desarrolla su interioridad para sacarla fuera (educando).

Tras esta primera aproximación exclusivamente lingüística, me centraré ahora en definiciones de la educación que se han dado a lo largo de la historia. Dado el carácter complejo del fenómeno educativo, nos encontramos nuevamente con conceptos que enfatizan elementos distintos que, aun así, no llegan a ser contradictorios; antes bien, se complementan unos a otros. La lista de definiciones que cito a continuación la podemos encontrar en Sarramona (1989, pp. 28-32) y Escribano (2004, p. 98). En todas ellas, destaco en cursiva los aspectos más relevantes para la reflexión posterior:

PLATÓN: Educar es dar al cuerpo y al alma *toda la belleza y perfección de que son capaces*.

STUART MILL: La educación nos acerca a la *perfección de nuestra naturaleza*.

KANT: La educación es el desenvolvimiento de toda la *perfección que el hombre lleva en su naturaleza*.

ARISTÓTELES: La educación consiste en *dirigir* los sentimientos de placer y dolor *hacia el orden ético*.

SANTO TOMÁS DE AQUINO: La educación es la *promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre*, que es el estado de la virtud.

ROUSSEAU: La educación no es sino la *formación de los hábitos*.

DILTHEY: La educación es la *actividad planeada* por la cual los *profesores forman la vida anímica de los seres en desarrollo*.

RUFINO BLANCO: Educación es *evolución, racionalmente conducida, de las facultades específicas del hombre*.

DURKHEIM: La educación tiene por misión *desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado*.

Más allá de la diversidad de definiciones, hay ciertos elementos en común que me gustaría destacar. El primero que llama la atención es la idea de **perfeccionamiento** (Platón, Stuart Mill, Kant y Santo Tomás de Aquino) de una **naturaleza y capacidades específicamente humanas innatas en el educando** que son susceptibles de mejora (Platón, Stuart Mill, Kant, Santo Tomás de Aquino y Rufino Blanco). El sujeto de la educación, según estas definiciones, se muestra capaz de llegar a ese estado final por sí mismo, pero la tarea resulta más sencilla si hay una **influencia exterior** que le ayude en dicha tarea (Dilthey). El educador externo no realiza esta tarea intuitivamente, sino que se trata de una **labor planificada** (Dilthey y Rufino Blanco) y con **fines** (todas) y medios claros (Rousseau).

El contexto de la educación es otro elemento importante: este perfeccionamiento ayudado de forma intencional tiene como finalidad la integración del educando en la **sociedad** a la que pertenece (Durkheim). Finalmente, hay otro elemento que, aunque no explícitamente mencionado en esta lista de definiciones, se puede inferir: el hecho de que la educación es una tarea siempre inacabada y **permanente** que dura toda la vida, precisamente porque se trata de desarrollar todo aquello de que la persona es capaz. Otro elemento implícito en dichas definiciones (si omitimos la de Rousseau) es el carácter **global** e integrador de la educación, dado que se refiere a la totalidad de la persona y no solo a uno o varios de sus aspectos.

Hecho este análisis, parece evidente que la educación no debe confundirse con conceptos afines, aunque coloquialmente se puedan llegar a solapar con ella. Me refiero a términos como enseñanza, instrucción, adiestramiento, adoctrinamiento, formación, aprendizaje, capacitación, entrenamiento o información. Siguiendo el análisis de Sarraón (1989), percibimos que si algo

tienen en común todas estas ideas es su reduccionismo. En su gran mayoría, se pueden condensar en medios, tareas, acciones o procesos llevados a cabo por los sujetos de la educación.

Así, enseñanza, instrucción, adiestramiento y adoctrinamiento se presentan como tareas propias del educador, mientras que aprendizaje se ve como propia del educando. Su reduccionismo no se limita al sujeto al que se refieren sino también a su objeto: adiestramiento y entrenamiento parecen hacer mayor referencia a capacidades meramente físicas y no necesariamente exclusivamente humanas (un animal puede ser adiestrado o entrenado, por ejemplo); al mismo tiempo que adoctrinamiento e información se relacionan más habitualmente con los aspectos exclusivamente teóricos del proceso educativo.

Los conceptos más amplios podrían ser capacitación y formación. En la vida diaria, capacitación se suele referir a la preparación para habilidades y ámbitos específicos y, por tanto, no necesariamente una tarea inacabada como la educación. Con respecto a formación, se trata, probablemente, del concepto más cercano a educación; pero, a pesar de todo, no tiene la aceptación necesaria para igualarse a ella. Baste como ejemplo el hecho de que hablamos de formación profesional, pero nunca de educación profesional, lo que nos sugiere que normalmente no equiparamos educación con formación.

El esquema que presento a continuación intenta resumir visualmente algunos de los conceptos abordados hasta ahora.

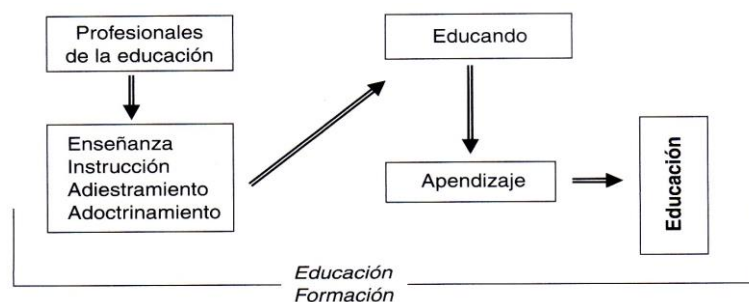


Imagen 1: Términos afines a educación (García et. al., 2009, p. 38).

Aclarado qué no se puede considerar educación así como su origen etimológico y algunas definiciones que de ella se han dado a lo largo de la historia, es el momento de dar una definición que intente aglutinar todos los aspectos mencionados hasta ahora. Se trata, por supuesto, solo de una definición más y nunca definitiva de un fenómeno que es esencialmente inabarcable y, por tanto, imposible de definir de unívocamente. Aun a riesgo de dejar aspectos importantes fuera de ella, la educación se puede considerar como “todo proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir” (García et al., 2009, p. 39).

En el próximo apartado intentaré centrarme en los ámbitos donde la educación se produce, aquello que los autores han dado en llamar los escenarios de la educación.

## 2.2. Escenarios de la educación.

Ya se ha establecido que una de las características esenciales de la educación es su carácter finalista e intencionado. Ahora bien, una consecuencia lógica de ello es la necesidad de que la educación sea también un proceso **sistematizado**: “Este rasgo se deriva de la intencionalidad, ya que sería imposible el logro de un fin sin que se apoye en una planificación para su logro” (García et al., 2009, p. 73). Intuitivamente, nos damos cuenta de que los diferentes procesos educativos por los que atravesamos en nuestra vida manifiestan grados distintos de sistematización. Estos grados diferentes darán lugar, asimismo, a una variedad de escenarios educativos: **educación formal, educación no formal y educación informal**.

Antes de delimitar el ámbito de cada uno de estos escenarios, conviene aclarar que la delimitación siempre es difusa, ya que se trata de espacios que se solapan y se complementan, además de diferenciarse. Siguiendo a García et al. (2009), se puede clarificar el significado de cada uno de estos ámbitos atendiendo a cuatro criterios: **duración, universalidad, institucionalización y estructuración**.

La educación informal, que se da en el día a día de todas las personas, es un proceso que dura toda la vida. En cambio, la educación formal es característica de los primeros años de la vida de una persona, en especial la infancia y la adolescencia. Por otro lado, la educación no formal se centra en momentos específicos de la vida de una persona, que podrán variar según las necesidades de cada una.

Si nos atenemos al criterio de universalidad, está claro que la educación informal diaria es un proceso universal. De forma parecida, la educación formal es un derecho humano reconocido y, como tal, también se podría calificar de universal. En nuestra sociedad occidental, la realidad de la educación formal se puede considerar como efectivamente universal o, al menos, muy próxima a ello. Sin embargo, en otros rincones del mundo sigue siendo un derecho reconocido aunque no efectivamente universal. Por otro lado, la educación no formal, precisamente porque pretende dar respuesta a necesidades puntuales de personas o grupos específicos, no puede ser calificada de universal.

Con respecto a la institucionalización, tanto la educación formal como la no formal están altamente institucionalizadas: para dar respuesta a las necesidades de formación básica de todas las personas (educación formal) y de formación específica de grupos particulares (educación no formal), ambas han recurrido a la fundación de instituciones que faciliten la consecución de

dichos objetivos. En cambio, la educación informal, a la que algunos autores califican como “ambiental” (García et al., 2009, p. 155) por su carácter diario y muchas veces poco intencionado y altamente inconsciente, carece de instituciones que medien su hacer.

Algo parecido ocurre cuando nos referimos a la estructuración. Tanto la educación formal como la no formal están fuertemente estructuradas, si bien es cierto que en diversos grados según el caso. Nuevamente, la educación informal no presenta estructuración alguna.

Resumo la distribución de estas características en el siguiente cuadro:

|                       | EDUCACIÓN |           |          |
|-----------------------|-----------|-----------|----------|
|                       | FORMAL    | NO FORMAL | INFORMAL |
| <b>DURACIÓN</b>       |           |           | X        |
| <b>UNIVERSALIDAD</b>  | X         |           | X        |
| <b>INSTITUCIÓN</b>    | X         | X         |          |
| <b>ESTRUCTURACIÓN</b> | X         | X         |          |

Cuadro 1: Educación formal, no formal e informal (García et al., 2009, p. 155).

Claras ya las características de cada uno de estos escenarios educativos, llega el momento de dar una definición más precisa de cada uno de ellos. Para ello, recurro una vez más a García et al. (2009):

...la educación formal (...) recoge todo aquel *proceso de enseñanza-aprendizaje que está fuertemente planificado, sistematizado y jerarquizado, dirigido a la consolidación de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que se desarrolla en centros organizados específicamente para ello y que suele acometerse en las primeras etapas vitales.* (p. 158)

En suma, la educación no formal se configura como: *El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñadas en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado.* (p. 162)

Educación informal, por último, se define como aquel *aprendizaje que se genera gracias a la interacción con el propio entorno, a la comunicación que establecemos con todos los que nos rodean, por las experiencias que adquirimos día a día.* (p. 165).

Aclarados los términos, debemos evitar caer en la tentación de diferenciar tanto estos espacios como para llegar a pensar que son ámbitos ajenos los unos a los otros. Muy al contrario,

tal como establecen García et al. (2009), se complementan, suplen en caso de necesidad y refuerzan los unos a los otros, al mismo tiempo que colaboran entre sí. Por ello, resulta importante admitir que “ninguna de estas tres formas de educación es capaz por sí sola de satisfacer todas las necesidades de aprendizaje que envuelven la vida del individuo en la sociedad actual” (p. 166).

Estos mismos autores (García et al., 2009) señalan cómo, en el ámbito de la escuela (educación formal), se entremezclan los tres escenarios educativos a través de la interacción del Proyecto Educativo y Curricular del Centro (educación formal), actividades extraescolares (educación no formal) y la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar (educación informal).

Es importante insistir también en que se trata de escenarios distintos de una misma realidad: la educación. En este punto, me gustaría comenzar a relacionar estas distinciones teóricas con el tema de esta tesis. Para ello, añado la siguiente tabla, adaptada a partir de García et al. (2009, p. 157), que muestra cómo los distintos escenarios educativos interactúan en lo que a la enseñanza del inglés se refiere:

|                           | ESCENARIOS            |                        |                     |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|
|                           | FORMAL                | NO FORMAL              | INFORMAL            |
| <b>Instituciones</b>      | Instituto de ESO      | Academia de Inglés     | YouTube             |
| <b>Agentes personales</b> | Profesor(a) de inglés | Profesor(a) de inglés  | Cantante            |
| <b>Programas</b>          | Currículo de ESO      | Examen de <i>First</i> | Letra de la canción |
| <b>Recursos</b>           | Libro de texto        | Libro de texto         | Vídeo               |
| <b>Actividades</b>        | Clase de inglés       | Clase de <i>First</i>  | Ver un vídeo        |

Cuadro 2: Ejemplos de educación formal, no formal e informal.

En esta tabla se puede percibir claramente cómo los tres escenarios educativos interactúan y se refuerzan mutuamente para el aprendizaje de una lengua extranjera. Buena parte del alumnado no estudia inglés solo en las aulas, sino que lo hace constantemente a través de su exposición a los medios de forma tanto voluntaria como involuntaria (en el ejemplo, viendo vídeos musicales en YouTube). Además, otros alumnos y alumnas estudian inglés con fines específicos, como puede ser certificar su nivel de inglés presentándose a exámenes internacionales (en el ejemplo, el *First* de la Universidad de Cambridge). Podemos percibir así cómo la educación no formal e informal refuerzan la educación formal recibida en el instituto. Si

nos fijamos en la fila de recursos, vemos que tanto la educación formal como la no formal suelen recurrir a libros de texto. Este último detalle nos permite entrever un atisbo de relación entre el tema de la investigación y los conceptos analizados hasta ahora.

Es importante aclarar que, a partir de ahora, cada vez que escriba sobre la educación me referiré de forma prioritaria, aunque no exclusiva, a la educación formal o escolar, que es el objeto de este trabajo. A continuación, intentaré conectar los conceptos de educación y currículum.

### 2.3. Educación y currículum.

Definida la educación como una acción intencional y sistemática que tiene como fin el perfeccionamiento de un individuo social, la siguiente pregunta que conviene contestar es: ¿qué hoja de ruta tiene la educación?

En las últimas décadas, se ha impuesto el término **currículum** para designar a ese plan concreto de aquello que el sistema educativo desea conseguir. Tal como hice a la hora de aclarar el concepto de educación, recurriré ahora a la etimología del término. Currículum también proviene del latín, del verbo *currere*, que significa recorrer o correr.

En la Edad Media, este currículum se materializaba en la famosa división en *Trivium* (Gramática, Retórica y Dialéctica) y *Quadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música) impuesta por Alcuino en la Escuela Palatina de Aquisgrán en tiempos del Imperio Carolingio (Gimeno Sacristán, 2010).

En cuanto al término currículum, tradicionalmente, ha sido más frecuente en contextos anglosajones, donde “lo emplean para designar la práctica totalidad de temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en los ámbitos escolares” (Escribano, 2004, p. 192). El término solo recientemente se ha incorporado al ámbito educativo español, a partir de la década de los ochenta.

Siguiendo a Escribano (2004), descubrimos consenso entre los especialistas en la materia acerca del origen del uso de la palabra: la obra *How to Make a Curriculum*, publicada por Franklin Bobbit en Estados Unidos en 1924. A partir de entonces, se ha definido al currículum de muy diversas maneras, que se pueden resumir en cinco grandes grupos (Escribano, 2004; Sarramona, 1989):

- El currículum como estructura organizada de conocimientos.
- El currículum como sistema tecnológico de producción.
- El currículum como plan de instrucción.



- El currículum como experiencias de aprendizaje.
- El currículum como solución de problemas.

Esta variedad de definiciones evidencia que el consenso con respecto a su raíz etimológica y el comienzo de su uso en la educación actual no se replica en el ámbito conceptual: hoy “no poseemos una teoría fijada por un consenso estabilizado en torno al *currículum*” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 13).

A pesar de ello, si se analizan estos cinco grandes grupos de definiciones, se percibe que todas ellas giran en torno a dos polos: el currículum como **proceso** y el currículum como **resultado**. Es decir, el currículum se concibe como un nexo entre teoría (objetivos y resultados) y práctica (medios y procesos).

La literatura especializada suele centrarse en una discusión sobre el currículum desde diferentes puntos de vista y sus distintas fundamentaciones teóricas: pedagógica, psicológica, sociológica, epistemológica e histórica (de la Torre, 1993; Sarramona, 1989). Es un motivo más para la falta de una definición suficientemente aceptada de currículum. A pesar de ello, siguiendo a Gimeno Sacristán (2010), a partir de ahora entenderé el currículum como “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (p. 12).

Avanzando en la reflexión, descubrimos que sí hay acuerdo en cuanto a los elementos que conforman el currículum, a los que Escribano (2004) denomina **componentes**:

- Supuestos acerca de la persona y la sociedad.
- Fines y objetivos.
- Contenidos.
- Metodología y recursos.
- Evaluación.

Si preguntásemos a una persona cualquiera acerca del currículum educativo, probablemente nos hablaría de aquello que se enseña en las escuelas. Tras enumerar los componentes del currículum, se vislumbra una realidad mucho más rica y compleja que una mera lista de contenidos educativos. Va desde lo meramente teórico e ideal (supuestos sobre la persona y la sociedad), que determina aquello que se pretende lograr en educación (objetivos), así como el qué enseñar/aprender (contenidos), hasta el cómo hacerlo (metodología) y con qué medios (recursos), sin olvidar criterios que ayuden a juzgar la obtención de dichos ideales iniciales (evaluación).

A continuación, me centraré en el estudio del primer componente del currículum que hemos mencionado: supuestos sobre la persona y la sociedad o, lo que viene a ser lo mismo, ideología, ya que resulta fundamental para la fundamentación del conjunto de este trabajo.

## 2.4. Educación e ideología.

Con lo expuesto hasta aquí, el carácter regulador del currículum (Gimeno Sacristán, 2010) resulta evidente, ya que ordena la realidad de lo que ocurre en las escuelas de forma casi global. La escuela ideal sería, en consecuencia, aquella que funciona en perfecta armonía con el currículum que la regula.

Si recordamos los componentes del currículum, el primero que Escribano (2004) menciona es un conjunto de concepciones acerca de la persona y la sociedad. Gimeno Sacristán (2010), por su parte, comenzaba su definición de currículum con la expresión “contenido cultural”. Pocas veces nos paramos a pensar sobre los criterios del currículum: ¿cómo se escogen los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación del currículum? Esta pregunta es importante porque, como ya hemos establecido, el currículum tiene una misión reguladora de lo que pasa en las escuelas: en el mundo occidental actual, el día a día concreto de la vida escolar depende, en gran medida, del currículum que la regula.

Al asociar las ideas de estos dos autores, encontraremos la respuesta: más allá de su apariencia de saber objetivo, neutral y científico, el currículum se basa en una selección previa de sus elementos, y dicha selección se basa en unas ideas determinadas sobre la persona y la sociedad, es decir, en una **ideología**. Siguiendo a Torres Santomé (1998), entiendo por ideología “una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos” (p. 18)<sup>5</sup>.

¿De dónde proviene esa ideología? Evidentemente, de la sociedad que diseña el currículum y, más concretamente, de la visión del mundo que tengan aquellas personas a las que dicha sociedad ha encargado la misión de seleccionar los contenidos culturales que las escuelas deben transmitir.

---

<sup>5</sup> Para un estudio más detallado del origen del término ideología y su desarrollo, se puede consultar a Torres Santomé (1998) en las páginas 15-21. Entiendo que estos aspectos que acabo de mencionar exceden los límites de este trabajo y por ello no los desarrollo. En cambio, otras ideas que Torres Santomé señala sí las cito en este apartado y en otros más adelante. En este momento, solo quiero destacar que este autor nos recuerda que toda ideología es siempre un constructo sociohistórico y, por tanto, contingente, parcial y cambiante, que necesita ser analizado críticamente para evitar que se convierta en la justificación de la dominación de unas personas o grupos sobre los demás, y que la ideología se manifiesta no solo en el ámbito de las ideas sino, sobre todo, en los comportamientos de las personas.

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. [...]

Sin embargo, olvidamos en muchas ocasiones, que el sistema educativo y, por tanto, las instituciones escolares son una construcción social e histórica. (Torres Santomé, 1998, p. 14)

Y, como toda **construcción social e histórica**, el currículum es, por definición, contingente, **parcial** y **cambiante**; y, por tanto, está muy lejos de ser una realidad única, globalizadora, estanca, incuestionable e inmutable. Muy al contrario, es el espejo de la sociedad que lo confecciona y, tal como analizaré más adelante, la imagen de esa sociedad que transmite es, como poco, parcial, de la misma manera que la mentalidad de aquellas personas que diseñan el currículum es parcial también.

Torres Santomé (1998) recuerda que, tradicionalmente, las ideologías educativas se pueden clasificar entre aquellas que pretenden hacer que la sociedad se perpetúe tal como es de forma totalmente acrítica y aquellas que apuntan a un cambio desde una perspectiva crítica, con el objetivo de alcanzar sociedad más justa. En consecuencia, cuando nos preguntamos qué ideologías impregnan la realidad educativa y fundamentan el currículum, resulta razonable pensar que se trata de una de estas dos opciones de forma prioritaria. Sin embargo, tampoco se puede descartar la idea de que ambas tendencias se combinen en los diseños escolares, con distintos equilibrios de poder entre una y otra según las circunstancias.

Profundizando en el análisis, nos podemos preguntar sobre la función de la ideología en la sociedad. Nuevamente, Torres Santomé (1998) nos dice que las ideologías pretenden formar la perspectiva de la persona en tres aspectos distintos: **lo que existe** (y lo que no), **lo que es bueno** (y lo que es malo) y **lo que es posible** (y lo que es imposible)<sup>6</sup>. De esta manera, la ideología educativa que subyace bajo el currículum intenta modelar la cosmovisión de quienes aprenden (lo que existe), su comportamiento (lo que es bueno) y también sus deseos y aspiraciones (lo que es posible). Esto es suficientemente elocuente como para concienciarnos sobre el papel tan relevante que, en última instancia, desempeña la ideología en educación.

Llegamos de esta manera a uno de los pilares de la fundamentación de este trabajo: el currículum no es objetivo ni neutral; antes bien, se basa en una ideología que se quiere

---

<sup>6</sup> Torres Santomé menciona los elementos afirmativos destacados en negrita. Los elementos negativos entre paréntesis son un añadido mío. Me parece evidente que enseñar qué existe, qué es bueno y qué es posible implica necesariamente enseñar sus contrarios. Por ello, me pareció relevante destacar que la ideología tiene un papel didáctico tanto positivo como negativo.

transmitir. Esa ideología dirige la selección del resto de los elementos del currículum; pero toda selección implica también una eliminación.

Por todo ello, es lícito comenzar a plantear preguntas: ¿qué mensaje/s transmite el currículum escolar? ¿Qué mensaje/s oculta el currículum escolar? ¿Qué importancia tienen estos contenidos seleccionados para quienes se educan en las escuelas? ¿Y qué importancia habrían tenido los contenidos omitidos para estas personas?

Otra pregunta importante que cabe hacerse es quién o quiénes realizan esta selección de contenidos o, lo que es lo mismo, con qué criterio se realiza dicha selección, ya que el criterio dependerá de las personas y, en gran medida, de los grupos sociales a los que ellas pertenezcan. Habrá quien argumente que el currículum es diseñado por técnicos expertos, capaces de objetivar y trascender sus propios puntos de vista personales y de grupo, para garantizar la supuesta imparcialidad del resultado final.

Haciendo caso omiso de la quimera que dicha aspiración a una imparcialidad absoluta representa, estoy de acuerdo con Gimeno Sacristán (2010) en que “no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a sujetos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades” (pp. 29-30).

Bien lo dice Torres Santomé (1998), el currículum es una construcción social e histórica y, por tanto, relativa y transitoria. Comprender el proceso de su construcción y, sobre todo, sus fuentes ideológicas, nos ayudará a relativizarlo y a liberar la tarea docente para que sea más crítica y menos dependiente de subliminales (y no tan subliminales) imposiciones ideológicas.

## **2.5. Currículum, política y poder.**

Desvelado el carácter parcial y contingente del currículum, así como que está abierta y veladamente ideologizado, nos podemos preguntar ahora sobre la relación entre el currículum escolar, la política y el poder.

Para ello, será necesario definir ambos términos. Siguiendo a Beltrán (2010) en la obra compilada por Gimeno Sacristán, la **política** se puede entender como “un conjunto de acciones emprendidas por uno o más agentes o instancias a efectos de conservar o ganar poder con el cual enfrentar sus intereses a otros que los sienten como amenazas para la consecución de los propios” (p. 48). A la luz de esta definición, conviene recordar algunas de las preguntas que se formulaban anteriormente: no solo qué contenidos se incluyen y se omiten en el currículum, sino también qué importancia tienen dichos contenidos incluidos y omitidos para los distintos agentes educativos (alumnado, profesorado, familias, cuadros directivos o cualquier otro).

Resulta curioso que la propia definición de política nos remita, ella misma, a la de **poder**, que se puede conceptualizar como la “probabilidad de que unos individuos realicen su voluntad pese a la resistencia de otros” (Beltrán, 2010, p. 49). Asimismo, la idea de poder nos remite a la cuestión de la política: quien tiene poder lo ejerce sobre quien no lo tiene y la política se manifiesta entonces como el medio para ejercer y alcanzar poder.

Aunque en la vida diaria de las escuelas es habitual la vivencia de la confrontación entre grupos de poder (profesorado y alumnado, profesorado y familias, profesorado y dirección, dirección e inspección, por citar algunos ejemplos), en pocas publicaciones académicas, normalmente centradas en la escuela ideal más que en la real, encontramos alusiones a la realidad de la confrontación (¿podríamos decir política?) que parece ser inherente a la realidad escolar.

En todo caso, a ojos de Torres Santomé (1998), “las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo” (p. 13). Esta afirmación remite a la pregunta planteada anteriormente: ¿quién toma las decisiones acerca del currículum, acerca de qué y cómo aprender y enseñar? Según Torres Santomé, son los mismos que tienen la mayor cuota de poder en esa sociedad.

Retomando la relación entre currículum, poder y política, ésta se puede entender como de **interacción mutua**, más que solo de influencia de unos elementos sobre otros (Beltrán, 2010). Dado el carácter regulador del currículum, es innegable que está dotado de poder y, ya que está basado en unas determinadas ideas, el carácter político-ideológico del currículum está asegurado. De forma similar, recordando las preguntas del epígrafe anterior sobre quiénes elaboran el currículum, este se revela como resultado de una construcción social basada en ideas, directamente afectado por la política y, en especial, por la ideología de aquellos grupos más poderosos dentro de una sociedad. Es por ello que Beltrán (2010) habla del poder y la política como algunas de las **determinaciones** más importantes del currículum.

Se descubre así la concepción del currículum como una realidad normativa y reglada, política y politizada. Todo ello refuerza la idea de que el currículum no es una realidad ideal, perfecta, unívoca, permanente e inmutable. De esta forma, al desmitificar el concepto de currículum, se abre la posibilidad de criticarlo para poder mejorarlo y perfeccionarlo. En consecuencia, queda planteada la necesidad de que el currículum sea algo en permanente revisión y construcción.

... el currículum no puede entenderse como un ente sustantivo y esencialista, siempre igual a sí mismo, como el positivismo decimonónico entendió que eran los saberes disciplinares, sino que es un proceso de construcción política cuyo sentido se concreta en

los contextos socio-históricos de su producción. Ello demuestra la incorrección de hablar de “el currículum” (aunque se use coloquialmente) en lugar de “currículum X”, adjetivándolo con un lugar institucional en un momento del desarrollo histórico. (Beltrán, 2010, p. 52)

En este proceso de revisión y construcción del currículum, que no es otra cosa que la permanente revisión y construcción de la propia educación escolar, dos procesos contradictorios luchan el uno con el otro: la educación como producción y la educación como reproducción. Aunque, idealmente, la escuela es un medio para reproducir un determinado contenido educativo dictado por el currículum, la realidad es que, dado que los sujetos de aprendizaje son personas, nunca se dará una reproducción pura, sino una reelaboración o producción de dichos contenidos.

En otros términos, el currículum remite a una colección C de conocimientos seleccionados y formateados que, en el proceso su circulación y transmisión, resultan inevitablemente modificados en su materialidad, de tal forma que quien los recibe se reapropia de C` y no de C. Lo que actúa de catalizador es, precisamente, una articulación de política, poder y control, previa a la transmisión y resultante de una conjunción de agentes, límites institucionales y otras variables. (Beltrán, 2010, p. 54)

En los próximos apartados, intentaré profundizar en estos dos procesos simultáneos y antagónicos que se producen en el ámbito escolar: la producción y la reproducción cultural.

## **2.6. Educación como reproducción.**

Ya se ha podido comprobar cómo el sistema educativo es diseñado a partir de una determinada concepción del ser humano y la sociedad en la que vive, es decir, es un constructo histórico-social: “se acepta que todo el bagaje cultural que la escuela maneja no consiste en ‘universales *a priori*’, sino que, por el contrario, son construcciones sociohistóricas o, lo que es lo mismo, resultados de las confrontaciones de grupos sociales con intereses económicos, políticos, culturales y religiosos específicos” (Torres Santomé, 1998, p. 55). El papel de esta ideología y de aquellos que planifican la educación de dicha sociedad es, ciertamente, relevante. La cuestión que se plantea ahora es: ¿qué misión tiene la educación en la sociedad?

Las respuestas que la reflexión pedagógica ha dado a esta pregunta a lo largo de la historia oscilan entre dos polos. En esta sección me centraré en la primera de ellas: la educación como reproducción. Esto quiere decir que la misión educativa se comprende como una forma de **perpetuar la sociedad tal como es**: transmitir un legado cultural y social de una generación a otra. Se trata de una visión **acrítica** de la educación, en la que no se plantea la necesidad de corregir aspectos de la ideología en la que se basa la labor educativa.

Es, en definitiva, la visión más clásica y tradicional de la educación, en la que se omite la subjetividad de educandos y educadores: el proceso educativo se concibe como un desarrollo ideal en el que el bagaje cultural de una sociedad se transmite de manera perfecta de una generación a otra, como si las personas que intervienen en dicho proceso no fuesen capaces de alterarlo en lo más mínimo.

El resultado de este proceso es la replicación de una determinada sociedad y mentalidad de generación en generación: la reproducción de constructos sociales y la correspondencia entre la sociedad y el sistema educativo, es decir, **el sistema educativo como fiel reflejo de la sociedad que se pretende reproducir en el tiempo.**

Teorías que, como su nombre indica, coincidirán en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales, clave, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes. (Torres Santomé, 1998, p. 56)

La pregunta que resulta pertinente a partir de esta afirmación es cómo se produce esta réplica de la sociedad en general en la escuela en particular. La respuesta no es única: a través de una variedad de medios, que van desde los contenidos que de hecho se transmiten hasta las rutinas y dinámicas personales que se dan en el ámbito escolar, sin olvidar todo aquello que se omite en el mismo.

Enfatizando este último elemento de las omisiones, algunos autores, cuando tratan este tema, introducen el concepto de **currículum oculto**, que “no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes tal como los definen y defienden los grupos sociales que tienen mayor poder en la sociedad adulta” (Torres Santomé, 1998, p. 62). Puesto que se trata de uno de los conceptos fundamentales de este trabajo, en este apartado me limito a mencionar su relación y dejo su conceptualización y caracterización para más adelante.

Si en párrafo anterior se analizaba el cómo de la reproducción social que tiene lugar en la escuela, me centraré ahora en ejemplos de contenidos culturales que la educación como reproducción ha contribuido a perpetuar en el tiempo, es decir, en el qué se reproduce. Según las teorías de la reproducción, la escuela debe preparar a las futuras generaciones para su papel cuando lleguen a la edad adulta. En consecuencia, algunos de los ejemplos más claros de esta correspondencia entre el universo social general y el universo escolar particular se ve en cómo se socializa al alumnado para que aprenda su rol futuro en cuanto que trabajadores, hombres o mujeres y miembros de un grupo social determinado, como puede ser un grupo étnico o socio-económico concreto (Torres Santomé, 1998).

Obviaré analizar ahora la socialización escolar del alumnado en cuanto niños o niñas, ya que lo haré en un contexto distinto. En cambio sí analizaré brevemente ejemplos de su socialización en cuanto que futuros trabajadores y trabajadoras, siguiendo, una vez más, las líneas trazadas por Torres Santomé (1998).

Un ejemplo que resulta curioso es que, aunque el discurso oficial es el de la importancia del juego como experiencia didáctica, si se analiza la realidad de las aulas, resulta patente el escaso papel que el mismo tiene en ellas, en especial a medida que la edad del alumnado es mayor. En el fondo, el mensaje subyacente es la importancia de la persona como factor de productividad, poniendo a la misma por encima del ocio. Bajo el discurso de valores como la responsabilidad, el esfuerzo y el trabajo bien hecho, se puede esconder la preparación de futura mano de obra productiva.

De forma similar, la escuela contribuye a situar a ciertos grupos sociales por encima de otros. Una vez más, la contradicción entre el discurso oficial y la realidad de las aulas resulta evidente. Aunque, por ejemplo, en el área de la música, el profesorado predique la igualdad de todos los productos culturales, cuando en las aulas solo se dedica tiempo y esfuerzo a estudiar un cierto tipo de producciones musicales, el mensaje que se está transmitiendo de manera efectiva es: hay ciertos géneros musicales que son dignos de estudio y otros no.

El problema de fondo no es solo que se priorice una producción cultural sobre otra, sino que dicho contenido cultural es propio de los grupos dominantes en la sociedad (aquellos que han diseñado el currículum) y, en consecuencia, se contribuye así a perpetuar las dinámicas sociales de dicha sociedad de forma totalmente acrítica. Por ejemplo, ¿cuánto tiempo y qué medios se utilizan efectivamente para transmitir las producciones musicales más populares (podemos pensar en el rap, por ejemplo) en lugar de las más cultas (música clásica, ópera)? El mensaje de fondo podría verbalizarse de esta forma: lo que es digno de estudio es arte; lo que no se estudia es una moda que no merece llamarse tal.

Continuando con el razonamiento, y ligando cada género a distintos grupos sociales, vemos que lo que se estudia está tradicionalmente asociado con las clases más privilegiadas de la sociedad: es decir, la escuela promueve la reproducción de los productos culturales de las clases privilegiadas por sobre los de los demás grupos, so pretexto de que sus propios productos culturales son arte, no una moda pasajera.

De esta manera, la escuela contribuye a perpetuar dominaciones que no son solo económicas o políticas, sino también simbólicas. El sistema escolar y su currículum colaboran para transmitir y construir, por ejemplo, un determinado sentido del gusto y, de esta manera, reforzar el distanciamiento entre grupos sociales, privilegiando algunos que adquieren su



característica distinción y legitimación, mientras que otros se revisten de etiquetas al estilo de vulgaridad y desprestigio. La educación formal, en su concepción meramente reproductiva, es un elemento más de lo que Proust, citado por Bourdieu (1998) llegó a describir como el “arte infinitamente variado de marcar distancias” (p. 63).

Es esto lo que hace la diferencia entre la cultura legítima de las sociedades divididas en clases, producto de la dominación predispuesto a expresar y a legitimar la dominación, y la cultura de las sociedades poco o nada diferenciadas, en las que el acceso a los instrumentos de apropiación de la herencia cultural está repartido casi por igual, de manera que la cultura, casi igualmente dominada por todos los miembros del grupo, no puede funcionar como capital cultural, es decir, como instrumento de dominación. (Bourdieu, 1998, p. 226)

Todo lo expuesto en este apartado se puede resumir al decir que la educación que se formaliza en la escuela concreta aquello que es considerado por los grupos sociales dominantes como digno de estudio. Las experiencias que no se integran en el ámbito escolar, según la teoría de la reproducción, aunque existan fuera de la escuela, son de hecho desprestigiadas y, por lo tanto, no consideradas dignas de reproducirse y perpetuarse como elementos propios de la sociedad que cristaliza en dicho sistema educativo.

Llegados a este punto, parece increíble que no se produzca ningún tipo de reacción ante este sistema reproductivo. ¿Hay alguna forma de escapatoria? En el próximo apartado, intentaré explicar que la educación escolar no se agota en la mera reproducción cultural, sino que también se dan procesos de auténtica producción cultural.

## **2.7. Educación como producción.**

Según lo explicado hasta ahora, parecería que cada sistema educativo es el resultado de la manipulación de aquello que se enseña y se hace en las escuelas por parte los grupos sociales privilegiados, de manera que nada cambie en la sociedad y así su situación de poder perdure. ¿No hay posibilidad de resistencia? ¿No hay más dinámicas en las escuelas que la de la reproducción?

En efecto, las escuelas, como todas las instituciones, son reacias al cambio, pero en un centro escolar sus distintos actores (profesorado, alumnado, familias, etc.) intentan saltarse las normas establecidas para que la realidad escolar pueda mejorar y evolucionar. Es por ello que en las últimas décadas se reconoce que en el interior del sistema educativo tienen lugar dinámicas opuestas, tanto de reproducción y correspondencia como de **producción y resistencia** (Escribano, 2004).

El concepto de *resistencia* es algo fundamental en estos últimos años, y viene a suponer la superación de las teorías pesimistas de la “reproducción irremediable”. (Torres Santomé, 1998, p. 113)

La posibilidad de la producción más allá de la mera reproducción en las dinámicas escolares se debe precisamente a que los actores educativos son personas. Ello significa que no se produce un simple trasvase automático de conceptos y valores seleccionados del medio social de los educadores a los educandos; más bien se trata de que “la persona *filtra* la información y *crea* con su reflexión” (Escribano, 2004, p. 111; la cursiva es mía).

Estas dinámicas de producción y resistencia son **críticas** con las de reproducción y correspondencia, pero no necesariamente desideologizadas. Nuevamente, toda resistencia contra el *statu quo* en las escuelas se ve marcada por la visión del mundo de quienes la protagonizan. Es así como se forman subculturas dentro de las escuelas: grupos de personas que pasan por el sistema sin comulgar plenamente con él, que asumen solo algunos de sus aspectos, y que, de alguna forma y muchas veces sin saberlo, contribuyen a cambiarlo y hacerlo evolucionar.

Un buen ejemplo de resistencia, producción y cambio en nuestra historia reciente es cómo el currículum escolar se ha universalizado en el sentido de que, al menos de manera formal, tanto hombres como mujeres estudian los mismos contenidos (Torres Santomé, 1998). Debemos recordar que hasta hace unas décadas las mujeres no solo estudiaban en espacios separados de los hombres, sino que también se formaban en contenidos y metodologías distintas, todo ello encaminado a formar a las futuras madres y esposas.

No es mi intención ahondar en este momento sobre la situación de las mujeres en educación; a ello dedicaré otro epígrafe posteriormente. Pero resulta innegable que la resistencia de las mujeres a lo largo del siglo XX fue determinante para que el sistema educativo abiertamente sexista no se reprodujera y, en su lugar, se produjera una estructura más igualitaria.

Expuesta la educación escolar como el resultado de las fuerzas antagónicas de reproducción y producción, presento ahora un concepto que ya se sugirió anteriormente: el currículum oculto.

## **2.8. Currículum oculto.**

Llegamos a una de las piedras angulares de este trabajo: el concepto de currículum oculto. Ya fue mencionado al analizar la educación como reproducción (epígrafe 2.6). Me propongo ahora profundizar en su definición y, en apartados posteriores, relatar la historia de su construcción, así como atisbar un intento de clasificación.

Se trata de una tarea no exenta de dificultades, ya que nos enfrentamos con un concepto impreciso (Vallance, 1989), como siempre que se intenta describir aquello que se encuentra escondido. Por ello, para acercarnos al concepto de currículum oculto, conviene resumir brevemente las ideas expuestas hasta ahora, de manera que la relación entre esta idea difusa y la educación se aprecie más claramente.

En su momento, comenzamos definiendo la educación como la acción intencionada de una/s persona/s sobre otra/s para que alcance/n el pleno desarrollo de sus capacidades humanas. A continuación, describimos los espacios en los que esta acción educativa puede desarrollarse: formal, no formal e informal. Ello sirvió para contextualizar este trabajo en el ámbito de la educación formal, es decir, en el sistema educativo. Puesto que la educación formal es una acción planificada y estandarizada, necesita de un currículum: ese conjunto de objetivos, contenidos y medios que regulan la acción educativa formal. Entonces, quedó claro que dichos elementos del currículum se basan siempre en una determinada concepción de la persona y la sociedad. Esta forma de entender al individuo y su contexto social es un conjunto de ideas o ideología, por lo que se muestra evidente que toda acción educativa se basa en una determinada ideología. Puesto que la educación formal está regulada por entidades superiores (autoridades educativas en sus distintos niveles), casi siempre formadas por miembros de los grupos sociales dominantes en la sociedad, se reveló una nueva relación: esta vez entre educación y política y poder. Las relaciones entre educación, ideología, política y poder se suelen dar de dos formas: relaciones de producción y de reproducción. El ámbito escolar ha sido diseñado por las autoridades educativas (controladas por los grupos sociales dominantes) para asegurar la continuidad de la sociedad en su estado actual (función reproductora de la escuela). Sin embargo, las personas son impredecibles y libres, lo que implica que, a pesar de los mecanismos de control dentro de la escuela, sus principales actores (especialmente profesorado y alumnado) suelen encontrar grietas dentro de este sistema reproductor para expresar sus resistencias y así producir nuevos contenidos culturales, no previstos por el currículum oficial.

En las últimas líneas se aprecia que no todo lo que ocurre en la escuela lo hace en la superficie, en la esfera de lo visible y previsto. Existen multitud de elementos no previstos en el currículum oficial que hacen que la realidad escolar trascienda lo meramente planificado para convertirse en una realidad menos transparente de lo que aparentemente es. En efecto, conviene “reconocer que en las escuelas sucede algo sistemático que los educadores sólo pueden controlar moderadamente y que resulta muy difícil de predecir” (Vallance, 1989, p. 1051).

Contra la idea de la realidad escolar como una máquina perfecta en la que ocurre solo aquello que debe tener lugar, se puede oponer la idea de la escuela como un **iceberg**: aquello que es visible es apenas el 20%, mientras que el 80% restante permanece encubierto u oculto. Autores como Capel, Leask y Turner (2006) mencionan numerosos componentes de la realidad invisible en las escuelas, entre ellos: evaluación, preparación, planificación, rutinas, personalidades, conocimientos previos, ideas sobre la enseñanza, pensamiento del profesorado, etc.



Fuente: Capel, Leask y Turner, 1995:10.

Imagen 2: Metáfora del iceberg (Escribano, 2004, p. 426).

Este contexto de lo imprevisto, no planificado y encubierto es el ámbito propio de aquello que, a partir de ahora y siguiendo a autoras y autores educativos, denominaré currículum oculto. ¿Cómo definir este oscuro e impreciso concepto? Siguiendo a Vallance (1989), podemos decir que el **currículum oculto** “hace referencia a las *prácticas y resultados de la enseñanza* que, si bien *no aparecen explícitamente* en las guías curriculares o en la política escolar, constituyen un *elemento regular y eficaz* de la experiencia escolar” (p. 1051, la cursiva es mía). También ha sido nombrado con nomenclaturas diferentes, como **latente, encubierto, efectos secundarios o residuos de la educación, no estudiado, no escrito o invisible** (Vallance, 1989; Escribano, 2004).

Analizando esta definición, y recordando una cita previa también de Vallance, lo primero que llama la atención es el uso de palabras como **sistemático y regular**. Debemos ser conscientes de que el currículum oculto, a pesar de no estar planificado ni previsto, sí se produce de forma sistemática y regular, lo que quiere decir que no se trata de elementos puntuales y azarosos, sino de componentes estables de la realidad escolar.

Siendo el currículum oculto un componente estable de la educación, su carácter **eficaz** es, por tanto, innegable. El hecho de que el alumnado y el profesorado estén regular y sistemáticamente expuestos a esta realidad oculta e invisible garantiza que se vean afectados por ella, quieran o no.

Combinando la regularidad y sistematicidad junto con la eficacia, podemos concluir que el currículum oculto se compone de **prácticas educativas y resultados**. En el primer grupo (prácticas educativas), las más citadas suelen ser: formación de grupos, relación profesorado-alumnado, normas de convivencia, normas de conducta, premios y castigos, información sistemáticamente obviada en los libros de texto y la diferenciación entre niños y niñas. En cuanto al segundo grupo, el de los resultados, algunos podrían ser: obediencia, docilidad, valores y costumbres, socialización política, diferencias de clase, actitud hacia la autoridad (Vallance, 1989).

¿Por qué es importante ser conscientes de la existencia de un currículum oculto? Para contestar esta pregunta, enumeraré primero las principales características de las prácticas educativas y resultados que lo componen, ya que nos guiarán hacia su importancia. García et al. (2009), García, Restrepo y Vélez (2016) y Santos Guerra (1996) destacan las siguientes características del currículum oculto:

- Vaguedad e imprecisión.
- Complementariedad u oposición con respecto al currículum manifiesto.
- Ausencia de intencionalidad expresa y, por tanto, imposibilidad de ser evaluado.
- Omnipresencia y persistencia.
- Carga afectiva.
- Cercanía con la realidad del educando.
- Contenido cotidiano.
- Fácil aceptabilidad por parte del educando (consecuencia de las tres anteriores).

Basta con leer esta lista de características para comprender que el currículum oculto, aunque impreciso y no planificado puede llegar a ser más importante aun que el currículum manifiesto. Dado su carácter cotidiano y cercano a la realidad del alumnado, junto con su frecuente nota afectiva, es más fácilmente asimilable y, precisamente por ello, más perdurable que el currículum manifiesto en sí mismo.

El problema fundamental es que las prácticas que componen el currículum oculto (y sus resultados) no siempre complementan los aprendizajes esperables y planificados del currículum manifiesto; antes bien, muchas veces, en lugar de reforzarlos, los contradicen. Se puede dar así la situación paradójica de que, aunque la escuela pretenda transmitir unos contenidos concretos, en la realidad los que el alumnado asimila son los contrarios.

Por su carácter invisible, al currículum oculto se le suele atribuir una **connotación negativa** cercana a la idea de manipulación que, en efecto, puede llegar a tener en muchos casos (Sarramona, 1989). Ahora bien, es importante no caer en la tentación de creer que se trata de un conjunto de prácticas y resultados planificados maliciosamente por un grupo de expertos para manipular las conciencias del alumnado.

El currículum oculto “no es fruto de una planificación ‘conspirativa’ del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una *reproducción* de las principales dimensiones y peculiaridades [...] de la sociedad” (Torres Santomé, 1998, p. 76).

Aunque no podemos caer en el mito de la objetividad y neutralidad del sistema educativo, debemos recordar que el currículum oculto no es intencionado ni planificado, por lo que está lejos de ser una confabulación intencionada por parte de ciertos grupos sociales para controlar la conciencia del alumnado, fenómeno al que sí podríamos calificar de manipulación. Esta distinción nos ayuda a entender por qué algunos autores, como Dewey (1938), se refieren al currículum oculto como un **aprendizaje colateral**.

Se puede decir que el currículum oculto es **consustancial** al sistema educativo. Este último, tal como se analizó anteriormente, es un constructo sociohistórico, dependiente de la sociedad que lo crea a base de seleccionar objetivos, contenidos y medios en concordancia con la imagen de la sociedad que tienen quienes realizan dicha selección. Es importante tomar conciencia de la existencia de estos “aprendizajes colaterales” para que, desde una mirada crítica, se puedan limitar aquellos que son contrarios a los aprendizajes esperables del currículum manifiesto y reforzar aquellos que los complementan y los que, de alguna manera, pueden corregir las limitaciones del currículum manifiesto.

El descubrimiento de esta dimensión profunda de la escolarización, que denominamos *currículum oculto*, tendrá una gran importancia desde este momento. Nos va a permitir capturar el significado de unas prácticas y rutinas que hasta el momento venían pasando desapercibidas. No obstante, su pesimismo al examinarlas de una manera acrítica y considerarlas como no controlables por el profesorado y el alumnado niega posibilidades de emancipación a la práctica educativa. (Torres Santomé, 1998, p. 63)

El problema real no es la existencia del currículum oculto, sino la falta de crítica acerca del currículum manifiesto por parte de los actores de la educación para poder visibilizar toda aquella parte del iceberg educativo que permanece invisible.

En el próximo apartado, haré algunos apuntes acerca del origen y la historia del desarrollo de concepto de currículum oculto, imprescindible para poder aplicar esta idea a la investigación que es objeto de este trabajo.

## **2.9. Historia del concepto de currículum oculto.**

Ya se mencionó que la conciencia de la existencia de resultados no previstos del sistema educativo es antigua: recordemos las palabras de John Dewey de 1938 citadas anteriormente. Sin embargo, hay consenso entre los expertos en aceptar que la primera vez que se utiliza la expresión “currículum oculto” para designarlos no fue hasta la segunda mitad del siglo XX. Para algunos, como Sarramona (1989) y Torres Santomé (1998), quien acuña el término es **Philip Wesley Jackson** en su libro *Life in the Classrooms* de **1968** (publicado en español en 1975 bajo el título “La vida en las Aulas”), “quien la aplicó básicamente para designar el conjunto de sistemas de recompensas y poder que existe en el grupo escolar, por el cual los alumnos aprenden a conformar sus valores sociales de acuerdo con la normativa y jerarquía existentes” (Sarramona, 1989, p. 214).

Esta es la idea más extendida; en cambio, Vallance, en su entrada sobre este tema en la Enciclopedia internacional de la Educación (1989) sugiere que el primero en utilizar este término fue Norman V. Overly en su papel de editor de la obra *The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children*, publicada en 1970.

En todo caso, parece claro que la investigación educativa comienza a centrar su atención en los aspectos menos visibles de la educación en torno a principios de los años 70. El concepto es curioso no solo porque la realidad que pretende etiquetar es oscura y difusa en sí misma, sino también porque se trata de una denominación negativa, que admite los límites de la investigación y el conocimiento educativos. A pesar de ello, se trata de una categoría que se ha popularizado enormemente desde su nacimiento hace aproximadamente medio siglo (Vallance, 1989).

Vallance (1989), en la citada enciclopedia, caracteriza al concepto como una “aberración en la historia reciente de la investigación educativa” (p. 1052) ya que resulta sumamente curioso que un concepto tan impreciso y amplio se intente utilizar para investigar lo que ocurre en las escuelas. Tanto o más inédita aun es la coincidencia en el tiempo del comienzo de los estudios sobre el currículum oculto con la aplicación de la tecnocracia educativa con sus objetivos conductistas y su énfasis en resultados medibles: al mismo tiempo que se subraya la necesidad de

medir la realidad educativa, los investigadores admiten que hay aspectos misteriosos que escapan a dicha medición (Vallance, 1989).

Según este mismo autor, “la imprecisión del concepto es tal vez una de las causas de su éxito, pues estimula nuevas líneas de investigación y el desarrollo de nuevos métodos” (Vallance, 1989, p. 1052). Tradicionalmente, la investigación educativa ha sido focalizada y fragmentada: para entender por qué funcionan o fracasan determinados aspectos de la educación, de los aísla, se identifican variables independientes y dependientes y, a través de su manipulación, se llega a resultados medibles. Desde el momento en que se reconoce que hay algo más allá de la superficie de la vida escolar, algo misterioso y difícil de manipular y medir, se necesita adoptar un enfoque más global de la educación para llegar a comprender ese magma latente que se pretende sacar a la luz.

Partiendo de estas premisas, y recordando que los componentes del currículum oculto son las prácticas educativas y sus resultados, podemos identificar dos vertientes de investigaciones sobre el currículum oculto, según de centren en unas o en otras. A continuación, menciono algunas de las investigaciones más importantes en ambas vertientes.

El primer grupo es el de aquellas que focalizan su atención en las prácticas educativas. “Mientras que sólo unos pocos de estos autores utilizan la expresión ‘currículum oculto’, todos sostienen esencialmente que las prácticas existentes pueden tener muchas más (o menos) consecuencias para los niños que los currícula oficiales” (Vallance, 1989, p. 1052). Dreeben en los años sesenta estudia cómo en las aulas se enseña al alumnado a obedecer. En esa misma década, Rosenthal y Jacobson hablan de la “profecía autocumplida” y de cómo el profesorado decide desde los primeros años de escolaridad quiénes triunfarán en el sistema educativo y quiénes fracasarán. En los años setenta, autores como FitzGerald y Stacey et al. analizan los estereotipos culturales y sexistas que aparecen plasmados en los libros de texto. En general, estos autores enfocan la investigación educativa de una forma más tradicional, fragmentada y focalizada; pero gracias a estos estudios tenemos datos fiables sobre aquello que realmente ocurre en el aula, más allá del ideal planificado.

El segundo grupo de estudiosos del currículum oculto se centra en los resultados escolares. En general, adoptan una perspectiva más amplia, considerando a la escuela un elemento más del universo sociopolítico en el que se encuentra. “La mayoría de los educadores que estudian el currículum oculto desde esta perspectiva critican a las escuelas por reforzar una estructura social que ellos consideran injusta” (Vallance, 1989, pp. 1052-1053). En los años setenta, Illich, Reimer, Bowles y Gintis critican a la escuela por perpetuar actitudes clasistas de corte capitalista. En la misma época y también en la década siguiente, Apple y King y Anyon destacan



que el papel fundamental de la institución escolar es preparar al alumnado para su futuro trabajo como miembros de la clase obrera o directiva. En los años noventa, Giroux, Gimeno Sacristán, Willis, Freire, Macedo y Torres Santomé representan la postura crítica sobre el currículum, e intentan desvelar las ideologías subyacentes en el proceso educativo escolar (Escribano, 2004). Por último, y porque realiza su estudio antes del nacimiento del término “currículum oculto”, se puede mencionar a Henry, para quien, en los años cincuenta, el resultado del proceso escolar es la docilidad del alumnado. Comparativamente con los estudiosos de las prácticas educativas, estos autores realizan estudios más complejos, generalmente con implicaciones políticas y morales (Vallance, 1989).

Se puede apreciar que la investigación dentro del marco del currículum oculto ha sido fructífera y diversa. Este concepto ha abierto no solo un nuevo campo de investigación, sino que también ha exigido la creatividad metodológica necesaria para acercarse a estos aspectos ocultos de la educación y que así puedan comenzar a ser desvelados.

En los párrafos anteriores se nombraron algunas investigaciones a grandes rasgos, centradas en prácticas educativas o resultados. A partir de ahora intentaré concretar mejor algunas de las manifestaciones del currículum oculto.

## **2.10. Manifestaciones del currículum oculto.**

Dado el carácter oscuro, misterioso y encubierto de este currículum paralelo, no planificado, no intencionado, pero omnipresente y omnímodo al que denominamos currículum oculto, se hace evidente que no se lo puede estudiar de forma directa, sino indirecta, a través de sus manifestaciones.

Llegados a este punto, cabe aclarar que estos discursos ocultos no se encuentran solo en el ámbito escolar: el alumnado está expuesto a ellos en todos los ámbitos de la sociedad (Altable, 1993). Aun así, en este estudio me centraré solamente en las manifestaciones escolares del currículum oculto, como expresiones paralelas de aquellas que corresponden al currículum oficial.

Probablemente, la mejor forma de acercarse a las diversas manifestaciones del currículum oculto sea a través de algunas de las definiciones que de él se han dado, de manera que ellas nos orienten. Comenzaré con la de Santos Guerra (1996): “conjunto de *normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas* que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (p. 3). La cursiva en esta cita es mía, a fin de destacar algunas de las manifestaciones del currículum oculto presentes en la definición. En ese mismo artículo, un poco

más adelante, Santos Guerra añade otros, como la configuración de los escenarios, rituales, normas, lenguajes, relaciones, rutinas, valores, actitudes, mitos, materiales y comportamientos adultos. Por su parte, Torres Santomé (1998) especifica que “el currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los *contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares*” (p. 76).

La similitud entre estas dos definiciones es innegable. Podemos observar que las manifestaciones del currículum oculto se pueden reducir a dos grandes grupos: los contenidos culturales (qué se enseña en la escuela) y todo aquello relacionado con el funcionamiento de la escuela en sí misma (cómo se enseña, cómo se relacionan los actores de la educación, etc.). Por ello, siguiendo a Cisterna (2002), las manifestaciones del currículum oculto se pueden condensar en dos apartados principales: la selección cultural o currículum escolar oficial y los procesos de socialización escolar.

La **selección cultural** ya se ha sugerido anteriormente. Si reconocemos que las escuelas no son políticamente neutrales, sino que, en cuanto constructo sociohistórico concreto, son transmisoras de unos contenidos que han sido seleccionados por unos agentes concretos, pertenecientes, en general, a las clases dominantes de la sociedad que la crea, parece evidente que lo que la educación formal escolar transmite no es “la cultura”, sino una determinada selección cultural y su correspondiente ideología.

Desde este punto de vista, los libros de texto, al plasmar dicha selección cultural y su ideología (Martínez Pose, 2019), cobran una importancia manifiesta como transmisores no solo del currículum escolar oficial sino también del currículum oculto, que se manifestará en el cómo se expresan los contenidos culturales seleccionados y también en aquello que dichos libros de texto obvian. Nuevamente, y antes de tratar la socialización escolar como manifestación del currículum oculto, conviene recordar el apunte ya expresado anteriormente: tanto la selección cultural como la socialización escolar son, casi siempre, inconscientes, y no el resultado de una trama conspirativa de unas personas o grupos sociales sobre los demás.

En este sentido, y recogiendo lo discutido hasta ahora, es preciso dejar en claro con respecto al currículum oculto que se expresa en la selección de cultura escolar, que no es que éste se produzca como una maniobra consciente de un autor por sesgar sus escritos en una determinada dirección, sino que generalmente lo que sucede es que su propia ideología actúa de modo orientador en la forma como narra, describe o interpreta los contenidos que desarrolla. (Cisterna, 2002, p. 53)

El segundo gran ámbito del currículum escolar oculto es el de los **procesos de socialización** que se llevan a cabo en las escuelas: “aquellos procesos que las instituciones

escolares llevan a cabo como parte intrínseca de su labor educadora y que constituyen no sólo simples vehículos de transmisión del orden social, sino además actúan como instrumentos de regulación y control” (Cisterna, 2002, p. 53). Se trata de rutinas, costumbres, normas, formas de hacer las cosas que, aunque aparentemente inocuas, transmiten tanto un mensaje explícito de que tal o cual cosa se debe hacer o es correcta, como un mensaje silencioso sobre todo aquello que no es adecuado o se debe ocultar.

A través de la cotidianeidad de las aulas, los patios y los pasillos, en interacción con el resto del alumnado, profesorado y familias, se pueden transmitir valores, expectativas y creencias, pero también estereotipos, prejuicios, mitos y discriminaciones. Mientras que muchos de estos elementos positivos formarán parte explícita del currículum, puede haber elementos positivos no previstos que también se alcancen. En cambio, todos aquellos elementos negativos nunca se buscan explícitamente; sin embargo, en tanto que forman parte de la sociedad que ha creado la institución escolar, se filtran a través de la interacción social dentro de la escuela y, casi siempre de forma inconsciente, se transmiten y refuerzan de forma encubierta.

Puesto que las manifestaciones son, por definición, concretas y específicas, ya que implican descubrimientos y desvelamientos, intentaré especificar cómo se expresan tanto esta selección cultural como los procesos de socialización escolar. En definitiva, se trata en ambos casos de procesos de comunicación dependientes de un lenguaje. Por ello, asumo que el currículum oculto cultural y social se expresa, siguiendo a Acaso y Nuere (2005), a través de tres lenguajes: oral, escrito y visual.

Estas mismas autoras analizan en detalle los elementos del **currículum oculto visual**, entre cuyos componentes destacan: herramientas (tamaño, forma, color, iluminación, textura, composición y retórica visual), espacios generales (arquitectura, distribución, decoración), espacios específicos (tipo y distribución del mobiliario, decoración) y documentación visual (vídeos, presentaciones, imágenes, uniforme).

Retomando los elementos del currículum oculto mencionados en las definiciones que iniciaban este epígrafe, podemos intentar clasificarlos en estas tres categorías de lenguaje oral, escrito y visual. A las principales manifestaciones visuales del currículum oculto según Acaso y Nuere (2005), se les puede añadir, a partir de las mencionadas definiciones, los símbolos, los escenarios y los materiales.

Seríamos ingenuos si creyésemos que estos tres lenguajes son independientes y que, en consecuencia, podemos hacer un listado claro de sus distintos elementos. En primer lugar, debido al carácter oculto del currículum que estamos intentando identificar, todo intento de listado quedará siempre inconcluso y abierto a futuros añadidos. En segundo lugar, dado que la

comunicación de contenidos y la socialización son procesos de comunicación humana, los tres lenguajes se apoyan y complementan mutuamente. Así, por ejemplo, ya hemos mencionado los materiales como parte importante del currículum oculto visual. Pero hay materiales esencialmente visuales (carteles), otros particularmente orales (una canción) y otros fundamentalmente escritos (un libro de lectura). Ahora bien, pensemos en un material que será fundamental en este trabajo: un libro de texto de una lengua extranjera como el inglés, compuesto de texto, imágenes y recursos orales, visuales e interactivos. Resulta evidente que es algo más complejo que un mero material adscrito a un único lenguaje <sup>7</sup>.

Por ello, al intentar ahora hacer una lista de las principales manifestaciones orales y escritas del currículum oculto, recordemos que no deja de ser una lista incompleta, no exhaustiva, y un mero acercamiento para conseguir esclarecer modos de acercarnos a la investigación del currículum oculto.

Parto de las definiciones anteriormente citadas. Así, dentro del **lenguaje escrito** que expresa el currículum oculto, se pueden señalar los materiales escritos (libros de texto, de lectura, de referencia, apuntes, entre otros), pero también las normas (legislación escolar, normas de los centros, por ejemplo). Al analizarlos, los elementos gramaticales, retóricos y léxicos serían indicadores importantes a tener en cuenta.

Centrados en el **lenguaje oral**, de entre los elementos mencionados en las definiciones que hemos tomado como referencia, solo puedo encontrar, una vez más, los materiales exclusivamente orales. Llegado el momento de analizarlos, elementos como el volumen, el acento, el tono o el ritmo serían de importancia.

¿A qué grupo pueden pertenecer elementos extraídos de las definiciones y que no hemos clasificado aun? Me refiero a componentes tales como costumbres, prácticas o rutinas. Se trata de acciones que pueden ir acompañadas de elementos escritos, orales y/o visuales... o no. Por ello, creo que es importante añadir una cuarta categoría a los lenguajes del currículum oculto, que no es solo visual, oral o escrito.

Hasta ahora, no he logrado encontrar ningún autor que añada una cuarta clase de lenguaje en el currículum oculto. Tratándose de las acciones realizadas por las personas que hacen que la escuela sea un organismo vivo, me planteé varias opciones para etiquetarlas: relacional, gestual, físico o interactivo.

---

<sup>7</sup> Más adelante, siguiendo a Kress y van Leeuwen (2006) y a Sunderland y Mcglashan (2013), utilizaremos el término “multimodalidad” para referirnos a las múltiples vías de acceso simultáneas a los materiales educativos, característica esencial de los mismos en el siglo XXI.

Finalmente, me he decantado por denominar a este cuarto lenguaje del currículum oculto **lenguaje performativo**. La etiqueta “performativo” fue acuñada por John Langshaw Austin, filósofo del lenguaje británico, uno de los iniciadores de los estudios sobre la pragmática en el ámbito de la lingüística. Según él, lo que las personas dicen no solo describe la realidad, tal como se había estipulado hasta entonces, lo que quiere decir que muchos mensajes expresados en la comunicación humana no pueden ser calificados como verdaderos ni falsos. En contra de esta visión restrictiva de la comunicación humana, Austin plantea que hay dos tipos de enunciados o actos del habla: constatativos o descriptivos, que pueden ser verdaderos o falsos, y performativos, que realizan una acción y, en consecuencia, pueden tanto fracasar o ser exitosos (Guijarro, 2006; Sáez, 2004). Como ejemplo de estos últimos se pueden incluir promesas, órdenes o declaraciones en los que, en muchos casos, “el poder opera a través del discurso, los actos performativos son formas enunciativas de autoridad” (Sáez, 2004, p. 89).

Continuar describiendo las propuestas lingüísticas de Austin y su evolución desbordaría los objetivos de este trabajo. Por ahora, es suficiente con lo explicado hasta ahora, que Austin desarrolla en su libro *How to Do Things with Words*, publicado de forma póstuma en 1962 y que recoge una serie de conferencias que pronunció en la Universidad de Harvard en 1955.

Siguiendo la teoría de Austin (1962), opto por utilizar el término performativo para clasificar ese cuarto posible lenguaje que manifiesta el currículum oculto, dado que se trata no solo de palabras (escritas o dichas) o gestos, sino también de los efectos que producen. Esta etiqueta tiene también la virtud de tener una resonancia importante en el campo de los estudios de género, ya que nos recuerda la naturaleza performativa de los cuerpos postulada por Judith Butler (2007), tal como se analizará más adelante.

¿Qué se puede incluir en esta cuarta agrupación? He decidido incorporar en esta categoría los siguientes elementos mencionados por Torres Santomé (1998) y Santos Guerra (1996): costumbres, prácticas, comportamientos, rutinas, interacciones, tareas escolares, rituales, relaciones, actitudes, comportamientos, etc.

En caso de tener que analizar lo que he dado en denominar lenguaje performativo del currículum oculto, considero que se deberían tener en cuenta los aspectos que Núñez y Loscertales (1995) mencionan al estudiar el currículum oculto como interacción social y los elementos de la comunicación no verbal. En concreto, se trata de los elementos humanos de la comunicación (expresión facial, expresión postural, características vocales como tono, inflexiones, volumen y acento), además de aquellos no humanos como el tiempo y el espacio.

Se ha definido aquí el currículum oculto como un elemento fundamental de la realidad escolar, un elemento que es necesario investigar para aprovechar su potencial y depurar sus

elementos más negativos. De esta manera concluyo la primera parte de la fundamentación teórica del trabajo, que continuaré a través del análisis de los procesos sociales que fundamentan la selección cultural que se da en las escuelas, así como de ejemplos de algunas de sus consecuencias.



## CAPÍTULO 3: CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO

Llegados a este punto, parece incuestionable que el currículum escolar oficial actúa e interactúa con un currículum no expresado y no intencionado, pero no por ello menos efectivo en el día a día de las instituciones escolares: el currículum oculto. En los apartados siguientes intentaré desvelar algunos de los mensajes, creencias, prácticas, roles, etc. que son legitimados, normalizados y/o invisibilizados a través de esta compleja y cotidiana interacción entre ambos currículos.

### 3.1. Legitimación: normalización y naturalización.

En páginas anteriores, se descubrió cómo la educación formal llevada a cabo en los centros escolares no es neutral sino que, lejos de ser una realidad apolítica, está impregnada de ideología: como afirma Sánchez Sáinz (2019), “no hay neutralidad posible en la tarea de enseñanza” (p. 11).

Al definir el currículum, quedó claro que se compone, en primer lugar, de una particular concepción de la persona y la sociedad, que determina los contenidos, métodos, estrategias y medios que se utilizan en el día a día de las aulas. En otras palabras, aquello que se enseña y vive en ellas es solo una selección parcial de todo aquello que se enseña y vive fuera de ellas.

De esta manera, estaba distinguiendo entre una **cultura académica** y una **cultura experiencial** (Gimeno Sacristán, 1992). Aunque las denominaciones son bastante claras en sí mismas, para evitar confusiones aclararé que la primera se refiere a todo aquello que se transmite en la escuela y la segunda a aquellas experiencias vividas en un contexto no escolar y que ayudan a la persona a dar significado a todo lo que la rodea.

Sarramona (1989) especifica que, tradicionalmente, se ha pensado que los contenidos escolares son aquellos que son obligatorios para las personas, en cuanto se consideran una síntesis significativa de la cultura vigente. Al contrario, los contenidos de la educación que se da fuera de las escuelas (lo que se denomina cultura experiencial) son considerados como complementarios y adicionales a la cultura escolar.

La asunción de la primacía de la cultura escolar sobre la experiencial es, en sí misma, una presunción ideológica. En efecto, hay una cantidad innumerable de contenidos culturales que no se aprenden en la escuela y son, sin embargo, esenciales. De manera similar, muchos contenidos de la cultura escolar no son fundamentales en la vida de muchas personas. Una vez más, la necesidad de ser críticos ante la realidad escolar se hace evidente.



Gimeno Sacristán (2010) admite que “no es lo mismo aprender sobre un tema fuera y dentro de los marcos escolares” (p. 27). Esto quiere decir que la diferencia entre la cultura escolar y la experiencial no es solo una cuestión de selección de contenidos diferentes: se trata también de una forma de presentar y acceder a ellos distinta, propia del mundo académico. Si bien es cierto que no todos los elementos de la cultura experiencial tienen cabida en las escuelas, el cómo se hace llegar aquellos contenidos escogidos al alumnado es relevante.

En este contexto cobra importancia el profesorado y los recursos que utiliza para presentar dichos contenidos, siendo los libros de texto uno de los recursos más habituales. Estos dos elementos de la educación (profesorado y recursos) son vitales a la hora de mediar entre la cultura académica propia de los expertos y la cultura escolar: su misión es hacer accesibles los contenidos más elaborados para que el alumnado pueda asimilarlos. Poco a poco, nos vamos percatando de que lo que se enseña y vive en las escuelas es una selección cultural que afecta no solo al qué sino también al cómo.

Según Beltrán (2010), ante dicha selección cultural caben, al menos, dos preguntas: ¿qué contenido se escoge y cuál se descarta? y ¿al servicio de quién o quiénes están los contenidos efectivamente seleccionados? Este mismo autor nos advierte sobre el riesgo de caer en la tentación de dar una respuesta cerrada y definitiva a estas preguntas. Dado que la cultura escolar es un constructo sociohistórico determinado y, como tal, contingente y cambiante, no podemos aspirar a una respuesta clara y distinta de estilo cartesiano. Sí podemos, en cambio, esforzarnos por encontrar patrones que se han dado hasta ahora para intentar arrojar luz sobre este tema.

La construcción del currículum (y por, tanto, de la cultura escolar), a pesar de no ser un proceso ideal, regular y estable, sí está sujeto a ciertas regularidades, a los que Beltrán (2010) llama las **determinaciones del currículum**:

Las determinaciones del currículum podrían reducirse a relaciones, producto de instancias de toma de decisiones o de ‘fuerzas sociales’, económicas, culturales o de otro orden que impiden a otros agentes (profesorado, por ejemplo), instancias o relaciones sustraerse a su influencia porque, de hacerlo, imposibilitarían, limitarían, potenciarían, etc., el efecto final de las acciones o incurrirían en una probable reprobación o sanción. (Beltrán, 2010, p. 53)

Para comprender mejor esta definición, no exenta de dificultad, conviene recordar páginas anteriores, cuando se definió a la educación como reproducción de la cultura dominante (y continuidad del *statu quo* en una sociedad determinada) y como producción de resistencias a dicha cultura dominante y, en consecuencia, germen de cambio social. Si algo parece claro en esta definición es la relación de conflicto entre distintas “instancias” en la construcción del

currículum o cultura escolar: un conflicto en el que ciertas partes imponen sus reglas y las otras las acatan (lo que no quiere decir que las compartan o que no las cuestionen).

Según Beltrán (2010), tres de las grandes determinaciones en la construcción de la cultura escolar son la **política**, el **poder** y el **control**. Se trata de los tres grandes catalizadores que convierten una determinada selección de conocimientos expertos en un constructo adecuado para ser transmitido dentro los límites establecidos por el otro gran constructo que es la escuela.

Los que se reconocen como saberes constitutivos del conocimiento escolarmente transmitido (currículum) son el efecto de otros conocimientos originales, cuya existencia se encuentra en posesión de agentes o instancias varios y que han sido sometidos, antes de su concreción y transmisión o en el curso de ellas, a intervenciones entre unos y otros, de orden mediador. (Beltrán, 2010, pp. 54-55)

Una vez más, se debe evitar el riesgo de creer que el conocimiento de las determinaciones del currículum desvelará unívocamente el resultado final del proceso de construcción de la cultura escolar. Muy al contrario, se trata de un proceso complejo e impredecible, no exento de conflictos de intereses entre distintas instancias, en el que los factores determinantes interactúan. Por ello, conviene recordar que al hablar de la selección cultural inherente a la escuela, debemos evitar la tentación de interpretarla como conspiracionismo: en todo caso, se trata del reflejo de los conflictos e interacciones propios de la sociedad que está llevando adelante este proceso.

El asunto es que existen diferentes lógicas presidiendo o subyaciendo a las actuaciones del y en el sistema educativo, es decir, de su conjunto u órganos rectores; pero también de los agentes mismos, quienes, lejos de compartir aquellas, como supondría el paradigma dominante, tratan de imponer las propias. (Beltrán, 2010, p. 55)

En estos párrafos he intentado aclarar cómo la escuela crea un conocimiento que aspira a transmitir. Este conocimiento es el fruto de negociaciones y conflictos entre distintos agentes, en el que unos saldrán más beneficiados que otros. En el fondo, se trata, como ya se ha dicho anteriormente, del reflejo de la sociedad que ha creado dicha educación formal y su cultura escolar. Por ello, a partir de ahora, intentaré explicar los procesos sociales más amplios que fundamentan su reflejo en el microcosmos escolar. Dicho de otra manera, ¿qué lleva a una sociedad a privilegiar unos conocimientos sobre otros, hasta el punto de considerarlos esenciales, necesarios y obligatorios?

Es vital recordar que, a la hora de privilegiar ciertos conocimientos, se está privilegiando también una cierta ideología, su particular visión del mundo y, sobre todo, el grupo social que la sustenta. Por ello, para explicar cómo una determinada ideología se hace hegemónica hasta el

punto de llegar a convertirse en el núcleo de la educación formal, recurriré a las ideas del teórico italiano **Antonio Gramsci** (1971, 2007).

La relevancia de la ideología, según este autor, radica no tanto en ser un sistema de ideas<sup>8</sup>, sino en que estas son la lente a través de la cual quienes comparten dicha ideología entienden el mundo y, en consecuencia, interactúan con él, entendiendo por mundo algo más que el mero mundo físico, incluyendo en él también las relaciones sociales con las otras personas y grupos humanos: las ideologías “«organizan» las masas humanas, forman el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc.” (Gramsci, 1971, pp. 56-57).

Gramsci (2007) amplía la mirada de la tradición marxista y se enfoca tanto los ámbitos político y económico como en los aspectos intelectuales, culturales y morales. Sostiene que en una sociedad se da una interacción entre la dominación política y económica por parte de unos sectores sobre otros, al mismo tiempo que estos mismos sectores dominantes consiguen un consenso que privilegia su propia visión del mundo.

Si para garantizar el dominio político y económico, estos grupos privilegiados deben, en ocasiones, recurrir al uso de la fuerza coercitiva del estado, para formar el consenso en torno a su particular visión del mundo, se valen de estrategias subliminales que ocultan su intención de dominación también cultural y moral, de manera que dicho dominio adquiera apariencia de “natural”.

El consenso “espontáneo” dado por las grandes masas de la población a la orientación que imprime a la vida social el grupo fundamental dominante, consenso que nace “históricamente” del prestigio (y por tanto de la confianza) que se deriva para el grupo dominante de su posición y de su función en el mundo de la producción. (Gramsci, 2007, p. 69)

De esta forma, cuando una **ideología** es **hegemónica**, se convierte en un **sentido común** compartido que guiará la actuación habitual de las personas, dictando aquello que existe, lo que es bueno y deseable, y aquello que es posible o imposible (Torres Santomé, 1998). ¿Cómo se puede explicar que los intereses de un grupo se lleguen a convertir en este sentido común hegemónico?

Antonio Gramsci llega a distinguir tres momentos en el desarrollo de la hegemonía ideológica. El primero es la fase estrictamente económica, en la que los intelectuales

---

<sup>8</sup> Gramsci (1971) analiza cómo históricamente el concepto de ideología ha evolucionado desde “ciencia de las ideas” en el sensismo francés del siglo XVIII hasta llegar a significar un “sistema de ideas” específico.

orgánicos exponen los intereses de su clase. En el segundo momento, el político-económico, más o menos la totalidad de las clases apoya las exigencias de la economía. Y el tercero, la etapa hegemónica que implica que los objetivos económicos, políticos y morales de una clase concreta son asumidos por todas las restantes clases y grupos sociales y se utilizan por parte del Estado para determinar modelos de actuación y de relaciones de producción y distribución acordes con tales objetivos. (Torres Santomé, 1998, pp. 19-20)

Torres Santomé explica claramente el pensamiento gramsciano según el cual una ideología concreta se convierte en dominante y, sobre todo, hegemónica hasta el punto de ser compartida por la inmensa mayoría de la sociedad, para la que constituye un sentido común muchas veces incuestionable e incuestionado. Al final de este proceso, se conforma lo que Gramsci (1971) denomina “bloque histórico”, constituido, al estilo aristotélico, por el contenido de las fuerzas materiales y la forma dada por la ideología.

Esto supone el logro de una unidad “cultural-social”, por la cual una multiplicidad de voluntades disgregadas, con heterogeneidad de fines, se sueldan con vistas a un mismo fin, sobre la base de una misma y común concepción del mundo. (Gramsci, 1971, p. 31)

Aun así, no debemos caer en la simplificación y creer que no hay procesos contrarios. En la sociedad en general, la ideología será cuestionada por personas concretas y grupos minoritarios. A largo plazo, esta lucha de ideologías dará lugar a su sustitución por otra o a la transformación de la ideología dominante, que se adapta constantemente para perpetuar su hegemonía.

Estos procesos de formación de una hegemonía o sentido común, así como la lucha constante entre ideologías y su posterior transformación también se dan en el ámbito escolar. Tanto es así, que el propio Gramsci (1971) reconoce que “cada relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica” (p. 32). Por ello, se describe aquí la educación como un sistema de reproducción y de producción al mismo tiempo. Desde esta perspectiva, resulta lógico que los grupos dominantes intenten mantener las condiciones presentes de la sociedad para conservar su posición.

Para ello, se valdrán de diversos medios, a los que **Althusser** denominó los **aparatos ideológicos del estado**: religioso, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural. Entre todos ellos, parece innegable que la **escuela** se presenta como uno de los medios fundamentales para asegurar la reproducción de la sociedad tal como es en un momento dado (Torres Santomé, 1998).

García et al. (2009) suscriben esta idea y llegan a calificar a la educación como un medio de control y estabilidad social, admitiendo que “la sociedad ejerce un poderoso influjo sobre la educación, y la educación, a su vez, influye débilmente sobre la sociedad, dado que su influencia tiende más bien a secundar los propósitos de quienes manejan la sociedad establecida” (p. 185). Foucault, a quien dedicaré mayor atención más adelante, parece expresar las mismas ideas cuando afirma:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, 2015, p. 45)

Se pueden encontrar afirmaciones similares en otras fuentes bibliográficas. Me gustaría destacar uno de los autores del análisis crítico del discurso que será esencial a la hora de hacer un análisis de los datos obtenidos en esta investigación, una vez finalizado el trabajo de campo. Me refiero a van Dijk, quien se expresa contundentemente acerca de la estrecha relación entre escuela, poder y política. En palabras de Moreno (2018), van Dijk sostiene que “en las sociedades modernas los grupos de poder desarrollan estrategias en el sistema educativo, entre otros, con el fin de favorecer interpretaciones consistentes con la ideología dominante, dificultando al mismo tiempo lecturas críticas” (p. 31).

Antes de introducir nuevos conceptos, recapitulo lo dicho hasta ahora en este epígrafe. La pregunta ha sido cómo ciertos contenidos o ideologías que no son universales llegan a convertirse en contenidos e ideologías incuestionados que la escuela reproduce, es decir, cómo adquieren legitimidad unos contenidos e ideologías con respecto a otros. Recurriendo a la idea de la hegemonía ideológica de Gramsci, he intentado justificar este fenómeno, que nos permite apreciar que la escuela adquiere la naturaleza de medio de control social. A partir de ahora, la pregunta será a través de qué mecanismos estos contenidos e ideologías, aunque lejos de ser universales, adquieren la **legitimidad** necesaria para ser percibidos como tales por el conjunto de la sociedad.

El primero en ser nombrado es la **naturalización**, es decir, la presentación de una construcción social como una realidad natural. Se suele dar más a menudo con respecto a aspectos negativos, como podría ser la violencia. La presentación de estos aspectos negativos como naturales desactiva la resistencia de las personas. Ghiso y Ospina (2010) sostienen que esta naturalización se produce a diario, a medida que nos familiarizamos y habituamos a ciertos

fenómenos, ideas, etc. Un buen ejemplo de naturalización es el de los roles binarios masculino y femenino (Werner, 2009), que tanto limitan la libre expresión de las personas en la sociedad.

Un segundo instrumento de legitimación que podemos encontrar en las escuelas es la **normalización**, es decir, considerar ciertos comportamientos o ideas como habituales e inocuos, siendo todo aquello que se aleje de la norma estándar, algo poco habitual y próximo, si no idéntico, a la enfermedad. Un ejemplo claro en el ámbito escolar es la diferenciación entre escuelas (sin adjetivo alguno) y las escuelas de educación especial, destinadas a las personas que, dada su distancia con respecto a “lo normal” no son escolarizadas con el resto del alumnado.

Llegados a este punto, y aplicadas las ideas de legitimación y hegemonía ideológica, si analizamos la realidad escolar, esta se nos muestra, una vez más, parcial y no neutral. La escuela -y su currículum- no solo transmiten aquello que la sociedad considera verdad; sobre todo, **la escuela produce verdades**. En línea con el pensamiento de Foucault, se puede decir que “no hay discursos falsos o verdaderos, sino que hay discursos, y algunos de estos discursos se tornaron verdaderos a través de tácticas, estrategias y dispositivos de poder. El currículum en esta perspectiva es considerado como un dispositivo que no solo divulga, sino que también produce verdades” (Alves y Martínez, 2009, p. 87).

A partir de ahora, presentaré algunos de los contenidos que se quedan fuera del currículum, los que son olvidados porque no han alcanzado un grado suficiente de legitimación: aquellos que, siguiendo a Foucault, no llegan a convertirse en discursos verdaderos.

### **3.2. Invisibilización: contenidos no legitimados y necesidad de referentes.**

Una vez que comprendemos cómo se construye el currículum a través del proceso de legitimación de la ideología hegemónica, se entiende también que Bourdieu y Wacquant (1995) se refieran a todo este fenómeno como una **violencia simbólica** que lleva a cabo una auténtica **imposición cultural** por parte de los grupos sociales dominantes sobre los demás, creando así la apariencia de consenso en torno a un sentido común que no es tal, y que solo contribuye a perpetuar su propio predominio.

Ahora bien, esta violencia cultural no se realiza solo naturalizando y normalizando la ideología hegemónica. Se debe recurrir también al silenciamiento de todo aquello que no concuerde con dicha hegemonía cultural. No se trata solo de desnaturalizarlo o patologizarlo, sino de llegar a invisibilizarlo, de manera que parezca que no existe. Por ejemplo, podríamos plantearnos qué presencia pueden llegar a tener personajes femeninos, no blancos y no occidentales en los contenidos de asignaturas como historia.

Un ejemplo más claro aun podría ser el silenciamiento, durante la Edad Media, de buena parte de los conocimientos del mundo antiguo adquiridos en tiempos de la Grecia y Roma clásicas: los monjes que copiaban los manuscritos de la antigüedad deliberadamente omitían o alteraban lo que había sido escrito siglos antes para que no entrase en flagrante contradicción con las creencias predicadas por la Iglesia medieval (Mas, 2003). De esta manera, contribuían a mantener el orden establecido dominante. Este ejemplo también nos puede ayudar a comprender por qué Eisner (1994) se refiere a la invisibilización y el silenciamiento, acertadamente, como **currículum nulo**.

Según lo expuesto, resulta evidente que la **invisibilización** investigada en este trabajo no es un olvido casual, sino intencionado porque, según la ideología hegemónica, aquello que podría contribuir al desmoronamiento del sistema social tal como lo transmite la institución escolar no tiene cabida en las escuelas. Esto quiere decir que el currículum nulo o invisibilizaciones del currículum son un medio más para la educación como reproducción.

Por ello, “son estos silencios los que el profesorado debe tratar de hacer ‘hablar’, si pretende facilitar a sus estudiantes una formación rigurosa e impedir una distorsión de la realidad” (Torres Santomé, 1998. p. 103). El siguiente paso es, por tanto, la cuestión de cómo abordar estos silencios para darles una solución y con ello hacer del currículum, a pesar de sus limitaciones, un fenómeno más inclusivo.

La escuela ha sido presentada como un ámbito de la lucha entre la educación como reproducción del orden establecido y la educación como producción de resistencias y cambio. Si esto es así, la pregunta que debemos hacernos es: ¿cómo es posible que nadie se rebele contra el silenciamiento, la invisibilización y el oscurecimiento de contenidos y personajes, incluso de grupos sociales enteros?

La respuesta la encontramos al conectar esta **invisibilización** con la **normalización**. En todo el complejo proceso de construcción del currículo, que obliga a una selección cultural, se promueve el que todos los actores educativos (alumnado, profesorado, familias, etc.) vean como “normal” el hecho de que haya ciertos temas que no se traten. En otras palabras, el currículum oculto, en su faceta de currículum nulo, exige que nadie se extrañe de las ausencias que abundan en el sistema educativo.

Hasta hace no muchas décadas, por ejemplo, cuando no se había impuesto el sistema de coeducación, no era frecuente cuestionar la ausencia de niñas en los centros de niños y viceversa. En esa misma época, y aun hoy en cierta medida, la educación sexual no se abordaba en los centros escolares, y si se hubiese hecho, hubiese sido algo incomprensible y escandaloso.

A día de hoy, aunque la educación sexual tiene presencia en el ámbito escolar, es mínima y, casi siempre, reducida a lo meramente físico, obviando los aspectos afectivos. Se puede afirmar, por tanto, que esta ausencia hace de la educación afectivo-sexual de las generaciones más jóvenes un reto urgente para el sistema educativo español, ya que es condición básica “ para que el alumnado lleve a cabo decisiones informadas, seguras y responsables y pueda actuar según los parámetros centrados en la igualdad” (Bejarano y García, 2016, p. 784).

En próximos apartados, presentaré otros ejemplos de invisibilizaciones normalizadas. En este momento de la reflexión, considero más pertinente plantear **vías de escape** a este tipo de situaciones. Escribano (2004) propone un **diseño curricular crítico o emancipador**, que supone: “a) ser conscientes de los prejuicios de las prácticas sociales y culturales existentes, b) descubrir las contradicciones entre los ideales de verdad, justicia y libertad y las auténticas prácticas sociales y culturales y c) cambiar las prácticas sociales” (pp. 217-218).

En el fondo, se trata de ser conscientes del hecho de que toda la educación formal es un constructo socio-histórico y, por tanto, contingente, particular, parcial y, sobre todo, criticable y abierto al cambio para ser mejorado. Si caemos en la tentación esencialista de creer que la educación formal es tal como debe ser, el inmovilismo está garantizado y con ello, la perpetuación del sistema tal como es, con sus aciertos e injusticias.

La tarea que se nos presenta es la **desnaturalizar** los contenidos del currículum tanto explícito como oculto: no dar por sentado que ciertos temas se tratan y otros no, ni la forma de abordarlos, antes bien, extrañarnos ante ellos, desfamiliarizarnos para poder tomar distancia y discernir su auténtica legitimidad, más allá de la costumbre de la institución escolar.

... de lo que se trata es de conseguir un efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata, simplemente, de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones. (Larrosa, 1995)

Si recordamos la comparación entre lo que ocurre en las escuelas y un iceberg, el rol de los docentes se revela fundamental. Decíamos anteriormente que apenas somos conscientes del 20% de lo que ocurre en las escuelas: hay un 80% que permanece invisible, conformando el currículum oculto y nulo. Solo con la **formación de un profesorado crítico** del sistema y sus limitaciones se puede aspirar a cuestionarlo desde su mismo interior (Torres Santomé, 1998), de manera que ese currículum oculto o nulo llegue a ser expreso, en caso de ser positivo, o eliminado de la vida escolar en caso contrario.



El docente crítico se asemeja a lo que Gramsci hubiera denominado profesor-intelectual, que debe “esforzarse en comprender estas dimensiones ideológicas de la educación; tratar de desvelar cómo las formas culturales que producen los diferentes grupos sociales refuerzan o resisten y penetran las distintas ideologías y sus manifestaciones; procurar analizar las contraculturas que en las aulas se generan y considerar qué posibles implicaciones tienen” (Torres Santomé, 1998, p. 125).

La formación del profesorado como profesionales reflexivos, críticos y con un gran bagaje tanto teórico como práctico propuesta por Torres Santomé (1998) no deja de ser una respuesta a largo plazo. Lamentablemente, dado que nos estamos moviendo en el ámbito de lo oculto que se expresa a través infinidad de medios, desde costumbres y normas hasta silencios, debemos ser conscientes de que las respuestas, aunque inmediatas, producirán frutos a largo plazo: no se puede cambiar una costumbre de la noche a la mañana.

El profesorado será fundamental a la hora de visibilizar los contenidos ocultos del currículum. Son quienes deben llevar a cabo las medidas que ayuden a depurar el currículum oculto. Talbot (1990) sugiere un **plan de acción** para alcanzar la igualdad de género que bien se puede aplicar en la visibilización de los contenidos ocultos del currículum: a) hacer visible lo que está oculto, b) buscar legitimidad y c) propuestas pedagógicas.

La visibilidad debe ir acompañada de la legitimidad. [...] Esto se conseguirá implicando a las personas que, a distintos niveles y en diferentes lugares, poseen el poder suficiente para plantear esas cuestiones y para influir en sus contextos particulares. En dicha situación se encuentran, entre otras, las clases política e intelectual, y las comunidades científica y educativa. (Sparkes, Devís y Fuentes, 2005, pp. 83-84).

En resumidas cuentas, se trata de la importancia que tienen los **referentes** en todo proceso de cambio: solo con personas concretas se puede visibilizar lo que la escuela como reproducción de la cultura hegemónica ha escondido. Los referentes son especialmente necesarios cuando aquello que se ha silenciado en el sistema educativo son personajes y grupos sociales. Una vez más, podríamos cuestionarnos la presencia de mujeres o de personas no occidentales en el currículum. Si los pasos que se han dado para formar docentes críticos y reflexivos no han sido suficientes, se puede afirmar también que la inclusión de personajes y grupos históricamente silenciados en el sistema escolar está también lejos de ser aceptable.

¿Por qué son importantes los referentes? En primer lugar, y recordando las definiciones ya analizadas de la educación, porque este proceso de desarrollo del potencial humano de todas las personas incluye también la formación del **autoconcepto** y la **autoestima** (Woolfolk, 1999).

Esto quiere decir que todo proceso educativo (también el formal escolar) ayuda al alumnado a responder dos preguntas esenciales: ¿quién soy? (autoconcepto) y ¿qué valor/es tengo? (autoestima). La respuesta a estas dos preguntas no se puede alcanzar de forma meramente abstracta, sino a través de **identificación** con personas reales y ficticias, actuales e históricas con quienes las y los educandos comparten características y sienten afinidad.

La formación de una identidad personal no se acaba en el individuo, porque somos seres sociales. A lo largo de toda la educación escolar (aunque no solo en ella) también se aprende a ser parte de un grupo, a conocer y amar ciertas características que nos hacen sentir parte de una comunidad. De esta forma, nuevamente de manera abstracta y, sobre todo, interrelacional, se construyen esos aspectos de la identidad que en la bibliografía consultada son denominados el **yo colectivo** y su correspondiente **autoestima colectiva**.

Dicho todo esto, pensemos en el alumnado proveniente de grupos minoritarios que no encuentra referentes en el día a día de las escuelas: personas extranjeras, gitanas, pertenecientes a minorías étnicas y religiosas o no heteronormativas... que ven que su grupo de pertenencia es sistemáticamente invisibilizado. ¿Qué mensaje les transmite la educación formal escolar cuando no ven a nadie que comparta sus características personales y/o colectivas ni entre el profesorado, ni en los libros de texto, ni en los programas de estudio, por mencionar solo algunos de los ámbitos más visibles de la realidad escolar?<sup>9</sup>

Cuando los estudiantes se enfrentan con los recordatorios diarios, sutiles o flagrantes de que sus grupos étnicos o familiares tienen menos estatus o poder, se socava la base de la autoestima colectiva. (Woolfolk, 1999, p. 78)

No se trata solo de socavar la autoestima colectiva sino, y sobre todo, la personal. De hecho, puede conducir a problemas de autoconcepto graves. En definitiva, los referentes son importantes porque otorgan **legitimidad**, en primer lugar, a los contenidos que se pretende incluir en el currículum y, en segundo lugar, a las personas y grupos que se identifican con ellos de forma personal y no ideal. El alumnado no necesita contenidos meramente abstractos, sino personas reales -actuales o pasadas- (y también ficticias) con quienes poder identificarse y así también comprenderse a sí mismos.

---

<sup>9</sup> La ocultación de estas personas y sus grupos de referencia es un ejemplo de violencia simbólica (Bourdieu y Wacquant, 1995; Wittig, 2006), que no llega al nivel extremo de agresiones físicas y directas a estas personas concretas. Este tipo de agresiones físicas es, evidentemente, mucho más grave y, aunque sería razonable mencionarlas en este contexto, ello excedería los objetivos propuestos en este trabajo. En consecuencia, no analizo la violencia física y verbal en este apartado sino solo la ocultación, aunque más adelante dedicaré el epígrafe 3.3.1 a la violencia real contra las personas que viven fuera de la cisheteronormatividad: la homofobia.

A continuación, se destacan algunos de los ejemplos más notables de invisibilizaciones en el sistema educativo actual y reciente, con especial atención a las ausencias que pueden ser descubiertas aplicando la perspectiva de género. Ello nos permitirá tener una visión más amplia del tema, a la vez que nos ayudará a valorar mejor el momento en el que nos encontramos para poder avanzar en el camino de un diseño curricular inclusivo y emancipador.

### 3.3. El currículum oculto de género.

Llegados a este punto, resulta evidente que esa realidad aparentemente objetiva y neutra que es la escuela, lejos de serlo, está inspirada por una determinada visión del mundo, la sociedad y las personas que condiciona todo aquello que ocurre en ella. De forma parecida, esta ideología también prescribe aquello que no tiene cabida en el ámbito escolar. Los contenidos que no tienen acomodo en las instituciones escolares son lo que hemos dado en llamar currículum nulo o invisibilizaciones, que constituyen parte esencial de los aspectos ocultos del currículum.

Analizando el currículum oculto y su particular currículum nulo, podemos percibir distintas áreas temáticas que son silenciadas total o parcialmente: por ejemplo, la realidad de las minorías étnicas, las personas con diversidad funcional, las personas mayores, las personas pobres, las mujeres o las personas no cisheteronormativas, por citar solo algunas.

A la luz de dichos ejemplos, podríamos establecer una clasificación de distintos tipos de currículos ocultos, como racista<sup>10</sup> o sexista<sup>11</sup>, por ejemplo. Aunque sería muy interesante hacer un repaso de cada uno de ellos, el foco de este estudio se centra en las personas *queer*, por lo que me ceñiré al currículum oculto relacionado con el sexo, la identidad de género y la orientación sexual.

¿Se puede hablar realmente de un **currículum oculto de género**? Siguiendo a Lovering y Sierra (1998), parece claro que sí. Estas autoras lo definen de la siguiente manera:

... conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que *estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres*. (p. 2, la cursiva es mía)

He destacado en cursiva el elemento diferenciador del currículum oculto de género con respecto a cualquier otra área del currículum oculto en general: el hecho de que determina las

---

<sup>10</sup> Torres Santomé (1998) dedica todo el capítulo siete de su libro a este tema: La discriminación racista en el sistema educativo (pp. 164-175).

<sup>11</sup> Torres Santomé (1998) dedica todo el capítulo seis de su libro a este tema: La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles (pp. 151-163).

relaciones entre hombres y mujeres. Se trata, con toda probabilidad, del aspecto más importante del currículum oculto, ya que condiciona las relaciones sociales de una mitad de la humanidad con la otra.

Analizando la definición, se pueden percibir los elementos ya analizados del currículum oculto en general: interiorización, no visible y carácter eficaz. Me parece oportuno resaltar una vez más que el currículum oculto se produce como el reflejo de la sociedad y la cultura que crean el sistema educativo, y no (al menos generalmente) de una manipulación intencionada para controlar a las personas que se están formando en las escuelas.

Es por ello que Lovering y Sierra (1998) destacan que el currículum oculto de género es la reproducción a microescala escolar de las características de la macrosociedad general. Añaden también que se trata, en general, de concepciones sobre los hombres y las mujeres que el alumnado ha aprehendido en el contexto familiar antes de incorporarse a la escuela, por lo que el profesorado, aunque traiga también sus propias “lentes de género<sup>12</sup>” (p. 2), no tienen la percepción de transmitir estereotipos, sino la “normalidad” que las propias familias comparten. De esta manera, la acción de la escuela y de las familias tiende a reforzar el currículum oculto de género, que no es otra cosa que el fiel reflejo de la cultura que lo nutre.

Al estar tan instaurado en la cultura, el currículum oculto de género a la vez que es aprendido en forma inconsciente, instituye, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder<sup>13</sup>. (Lovering y Sierra, 1998, p. 3)

¿Cuáles son los contenidos fundamentales de estas construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que conforman lo que llamamos currículum oculto de género? Lovering y Sierra (1998) enumeran tres: el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género.

El **androcentrismo**, como su propio nombre indica, se refiere a la centralidad del hombre por encima de la mujer, relegándola a los márgenes. Se basa en la asunción de que lo masculino es la norma definitoria de la humanidad, convirtiendo automáticamente lo femenino en aquello que es diferente. Basta con repasar los contenidos de las asignaturas escolares para constatar una sobrerrepresentación masculina en lo que a ideas, contribuciones sociales o logros históricos se refiere, por mencionar solo algunos aspectos. Un simple vistazo a un libro de texto de historia

---

<sup>12</sup> Las autoras trabajan en México. Cuando escriben “lentes” quieren decir “gafas”.

<sup>13</sup> Una vez introducido el concepto de currículum oculto de género, las autoras optan por utilizar la abreviatura “cog”, como en este caso. En pos de la claridad conceptual, he preferido escribir el nombre entero, modificando así la cita en su forma pero no en su contenido.

revelaría infinidad de personajes históricos masculinos y, simultáneamente, escasísimos nombres femeninos; de la misma manera, un libro de ciencias citaría a multitud de científicos mientras que las científicas apenas figurarían.

En segundo lugar, el **esencialismo**, que nos remite a la concepción de que las diferencias entre hombres y mujeres son naturales y, por tanto, no solo normales sino determinantes e inevitables.

Además, si se juntan el androcentrismo que enfatiza la medida masculina y el esencialismo que supone como natural el androcentrismo, la diferencia (ser mujer) se cataloga como inferioridad. (Lovering y Sierra, 1998, p. 5)

Focalizando en la realidad escolar, un ejemplo claro de esta última observación sería la percepción como natural y normal de la monopolización de patio de recreo por parte de los varones para la práctica deportiva (fútbol en general), hecho que relega a las niñas a los márgenes de los patios para disfrutar de su tiempo libre en la escuela (Cantó y Ruiz, 2005).

Finalmente, la **polarización de género** “no es simplemente la percepción histórica de que los hombres y las mujeres son fundamentalmente diferentes, sino el hacer de esta percepción el principio organizador para la vida social, para las expresiones de los sentimientos y de los afectos y para la experiencia erótica” (Lovering y Sierra, 1998, p. 5). Un ejemplo en las escuelas pueden ser las expectativas del profesorado con respecto a su alumnado: se espera de las niñas que se expresen mejor en el aula y se les recrimina cuando utilizan lenguaje inadecuado en clase; en cambio, el profesorado tiende a ser más permisivo y tolerante con el lenguaje inadecuado de los estudiantes varones porque se entiende que son así por “naturaleza”.

He intentado sintetizar las principales ideas en torno a la definición del currículum oculto de género. Se hace necesario ahora comentar sus características y consecuencias en el ámbito escolar. Sin embargo, me parece oportuno, antes de continuar, aclarar los conceptos fundamentales para entender el currículum oculto desde una perspectiva de género, en especial, las nociones de sexo y género.

En definitiva, los siguientes apartados, además de aclarar ciertos términos propios del ámbito de los estudios feministas y de género, pretenden explicar las ideas que componen el contenido del currículum oculto de género, es decir, todo aquello referente a las mujeres o a las personas *queer* que permanece oculto en las aulas.

### **3.3.1. Diversidad afectivo-sexogenérica.**

Desde una perspectiva de género, ¿qué concepción del mundo y las personas es regularmente silenciada y manipulada en el sistema educativo? En el apartado anterior se

enumeraron tres elementos fundamentales: androcentrismo, esencialismo y polarización de género. Para poder comprender mejor estas ideas, se hace necesario aclarar algunas nociones esenciales. A continuación, sintetizaré las contribuciones más importantes en cuanto a la diversidad sexogenérica, la orientación sexual y la diversidad familiar.

### **3.3.1.1. Teorías feministas: sexo y género.**

Si recurrimos al Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE) en su última edición, descubrimos cuatro acepciones, que probablemente se corresponden con lo que, desde una perspectiva no especializada, se entiende por sexo. Dichas acepciones son:

1. Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas.
  2. Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo.
  3. Órganos sexuales.
  4. Actividad sexual.
- (Real Academia Española, 2014)

La autoridad lingüística española define de esta forma las nociones más comunes que la población en general tiene sobre el sexo: realidad orgánica, seres que comparten la misma realidad orgánica, órganos sexuales y acto sexual.

En cuanto al género, la Real Academia Española presenta ocho definiciones, de las cuales cito las tres primeras, ya que las restantes se alejan del tema de este trabajo, al referirse a comercio, tejidos, artes, etiqueta taxonómica o categoría gramatical. Así, las definiciones que nos conciernen son:

1. Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes.
  2. Clase o tipo a que pertenecen personas o cosas.
  3. Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico.
- (Real Academia Española, 2014)

Parece claro que, para la Real Academia Española, el género agrupa y categoriza a los seres según unas características compartidas que, además, son de carácter “sociocultural” y no meramente “biológico”. Contrariamente, las definiciones de sexo estaban todas marcadas por la realidad orgánica de los seres. Esta introducción meramente lingüística nos puede ayudar a comprender las diferencias entre las nociones de sexo y género, así como su interacción, al menos desde puntos de vista más filológicos que teóricos.

Estas dos nociones, sexo y en especial género, han sido fundamentales para articular la teoría feminista (Osborne y Molina, 2008). “El segundo sexo”, publicado por primera vez en 1949 y obra fundamental de la filósofa existencialista francesa **Simone de Beauvoir** (1998), aunque no conceptualiza el género, sí distingue entre los aspectos culturales del ser hombre o mujer y la realidad biológica de los hombres y mujeres. Da un paso más cuando llega a afirmar

que no se nace mujer, sino que la mujer se hace y llega a serlo a través del aprendizaje y la educación.

La primera aproximación a la distinción entre un aspecto biológico (el sexo) y otro cultural (género) la hizo John Money en el libro “Asignaturas sexuales”, publicado conjuntamente con Patricia Tucker en 1955, en el que dice que la “identidad de género no podía diferenciarse ni llegar a ser masculina o femenina sin estímulo social” (1978, p. 88). La intención de tal afirmación era justificar la posibilidad de modificar los cuerpos de los niños nacidos intersexuales (Preciado, 2003).

Será un psiquiatra americano, **Robert Stoller**, quien etiquete formalmente los aspectos que hacen a las personas ser hombre o mujer: la realidad anatómica de la persona es el sexo, que se manifiesta a través de infinidad de expresiones socioculturales que constituyen los géneros femenino y masculino. Lo hace en su libro *Sex and Gender*, publicado en Nueva York en 1968.

Si hasta este momento el género es un concepto político-sexual, no tardó en ser asimilado por el feminismo americano como categoría analítica (Preciado, 2003). Un año más tarde, en 1969, **Kate Millet** publica su libro “Política sexual”, en el que da un nuevo paso de gigante a la hora de entender no solo la diferencia entre sexo y género, sino también cómo interactúan y sus consecuencias. Plantea esta autora que el sexo es una categoría social y política<sup>14</sup>. Las diferencias biológicas de hombres y mujeres se han utilizado para construir un sistema social y político que se basa en la supremacía y el dominio del hombre sobre la mujer, régimen al que ella denomina patriarcado: “el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura” (Millet, 1995, p. 70).

El patriarcado, según Millet, se manifiesta a todos los niveles: físico, social e íntimo, construyendo de esta forma un género femenino caracterizado por la pasividad, una inteligencia inferior o la sensualidad, entre otros. Además, la autora distingue los dos principios fundamentales que rigen el sistema patriarcal: “el macho ha de dominar a la hembra, y el macho de más edad ha de dominar al más joven” (p. 70).

Millet plantea un patriarcado innato y universal: “subsiste un modelo, arcaico y universal, del dominio ejercido por un grupo natural sobre otro: el que prevalece entre los sexos” (p. 69). La antropóloga **Gayle Rubin** se rebela contra esta idea, que haría la lucha feminista completamente infructuosa: si el patriarcado es necesario, universal y esencial a las sociedades humanas, la lucha feminista no tiene sentido. Por ello, plantea el sistema sexo-género en lugar

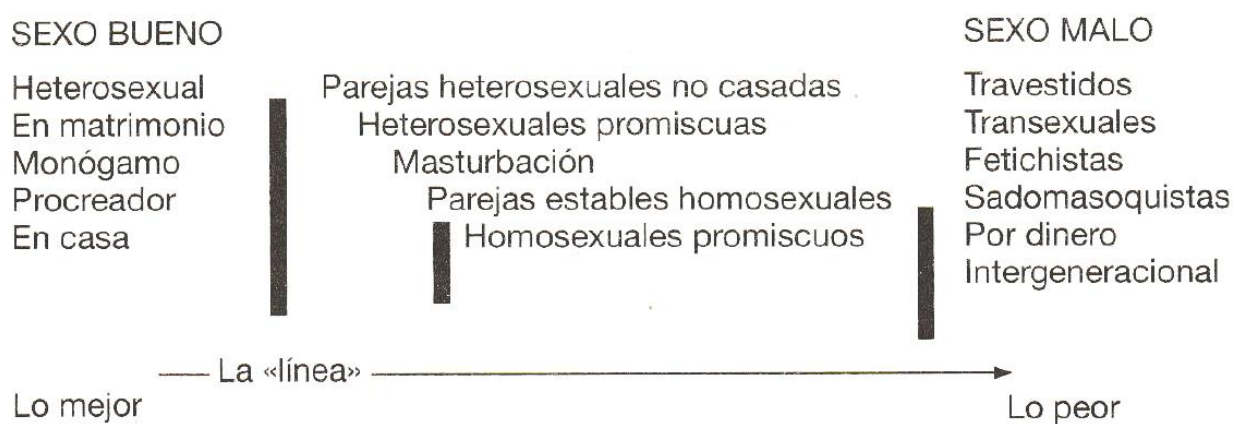
---

<sup>14</sup> Millet (1995) aclara lo que entiende por política: “conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo” (p. 68).

del patriarcado. Lo hace en su ensayo “El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo”, publicado en 1975. En él postula que es la interacción del sexo y el género en las sociedades particulares el que establece este orden jerárquico, aunque sus manifestaciones puedan variar en el tiempo y en el espacio. El género construido culturalmente organizará a las personas jerárquicamente según su sexo y establecerá sus comportamientos, trabajos, expresiones y sentimientos adecuados, siendo las manifestaciones culturales masculinas valoradas por encima de las femeninas.

En otras palabras, según Rubin, el sistema sexo-género naturaliza las diferencias jerárquicas entre personas basadas en sus rasgos sexuales: bajo el aspecto de una pretendida naturalidad, la opresión de las mujeres por parte de los hombres queda legitimada. Por ello, concluye que el sistema sexo-género es una mejor forma de nombrar dicha dominación, ya que es un “término neutro [...] e indica que en él la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan” (Rubin, 1986, p. 105).

Esta jerarquización del género y de las prácticas sexuales, afirma Rubin, afecta no solo a las mujeres sino también a las personas que viven fuera de la heteronormatividad, como queda reflejado en el siguiente cuadro, elaborado por Pichardo (2009) en base a las ideas de esta autora.



Cuadro 3: Jerarquía de la sexualidad (Pichardo, 2009, p. 46).

Hasta este punto, las aportaciones de las teorías feministas a la teoría sobre el sexo y el género se pueden resumir de esta forma. En 1949, Simone de Beauvoir, aunque no nombra una entidad distinta del sexo, sí establece una **diferenciación** entre el **sexo biológico** y las **manifestaciones culturales femeninas y masculinas**. En 1968, Stoller etiqueta dichas manifestaciones culturales con el término **género**. Un año más tarde, en 1969, Kate Millet profundiza en la dinámica entre el sexo y el género, definiendo al **patriarcado** como aquel sistema que privilegia a los hombres por encima de las mujeres tanto a nivel físico (sexo) como cultural (género). Finalmente, en 1975, Rubin, en un intento por legitimar la lucha feminista,



explica el orden patriarcal a través de la interacción del **sistema sexo-género**, que otorga mayor legitimidad al sexo del macho por encima del de la hembra y a las manifestaciones culturales masculinas por sobre las femeninas. En Rubin, es importante destacar que las diferencias entre personas son más que meramente biológicas y culturales: la interacción entre el sexo y el género establece **diferencias jerárquicas** entre hombres y mujeres en beneficio de los primeros.

Las contribuciones de las teorías feministas permitieron “entender que no es la anatomía lo que posiciona a mujeres y hombres en ámbitos y jerarquías distintos, sino la simbolización que las sociedades hacen con respecto a los géneros” (Penna, 2012, p. 128). A pesar de ello, la explicación del sexo y el género con solo las aportaciones del feminismo clásico nos resulta escasa en el siglo XXI, ya que reduce las posibilidades del sexo y del género a solo dos: macho-hembra y masculino-femenino.

Autoras y autores posteriores criticarán esta visión **binarista** por reduccionista (Osborne y Molina, 2008), ya que elimina todas las posibilidades diferentes de lo masculino y lo femenino, y entre el ser macho o hembra, posibilidades determinadas no solo por la biología y la cultura, sino por una infinidad de circunstancias personales, sociales o históricas que, en el fondo, hacen imposible reducir la realidad de las personas a dos polos exclusivos y excluyentes.

El peligro de concebir como una dicotomía el binomio sexo/género consiste en que nos impide ver que, tanto los géneros como los sexos y las sexualidades, son constructos, **constructos** establecidos en ámbitos tan complejos como los ámbitos **culturales, lingüísticos y políticos**, a nivel social, así como los ámbitos psicológicos y cognitivos, a nivel individual. (Penna, 2012, p. 129)

Aunque sería muy interesante analizar los conceptos de sexo y género desde otras perspectivas antropológicas o psicológicas, tal como sugiere la cita, ello alargaría este estudio y no contribuiría a centrarlo. Expresada la crítica al reduccionismo binarista de la fundamentación del género en las teorías feministas, es importante recordar que el sexo es una realidad biológica en tanto que el género es el conjunto de manifestaciones, sentimientos, tareas y demás constructos socio-histórico-culturales adjudicados a las personas en función de su sexo biológico. Estas “adjudicaciones”, nos recuerdan las teóricas feministas, no son neutrales e imparciales, sino que están cargadas de un significado político en cuanto que dotan a algunas personas de poder (los hombres revestidos de masculinidad) a costa de quitar poder a las otras (las mujeres revestidas de feminidad).

Sobre esta base fisiológico-cultural actúan también multitud de otros factores que hacen imposible reducir la realidad de las personas a solo dos opciones. Entre estos factores encontramos la diversidad de la sexualidad humana, expresada en diversidad de identidades de

género, diversidad de expresiones de género o diversidad de orientaciones sexuales, por mencionar algunas.

### **3.3.1.2. Teorías *queer*.**

A partir de la década de los setenta del siglo XX, las críticas a la teoría binarista en torno al sexo y el género se agudizaron y las publicaciones al respecto se enriquecieron con los aportes de los estudios sobre las personas no heterosexuales, en especial gays y lesbianas. Todas estas contribuciones eclosionaron en los años noventa en lo que se dio en llamar las teorías *queer* (Romero, 2005).

El término *queer*, proveniente del inglés, originalmente significa raro, extraño, anormal, bizarro o enfermo (Córdoba, 2005). Además, desde finales del siglo XIX se había aplicado también para designar todas aquellas realidades sexuales apartadas de lo que se consideraba normal o aceptable, dotado además de una clara connotación despectiva (Eribon, 2004; McKee, 2009). Aunque el término anglosajón no se puede traducir de forma unívoca al español, podríamos decir que se aproxima a lo que en lengua castellana es el término “maricón” o “tortillera” (Córdoba, 2005).

Quienes comenzaron a utilizar este término fuera del ámbito académico fueron las mujeres lesbianas que no se sentían incluidas en el discurso feminista dominante, capaz de representar a la mujer blanca, de clase media y heterosexual, pero no tan fácilmente a las mujeres lesbianas, pobres, negras, chicanas o latinas, marginales en una palabra (Romero, 2005).

Otro factor decisivo en la consolidación del término fue, en torno a 1990, la protesta ante las autoridades americanas por la falta de atención a la epidemia de casos de SIDA, que en aquel entonces se cebaba con las personas LGTBIQ+. En este contexto surgió un grupo autodenominado *Queer Nation*, cuyos integrantes se manifestaban a favor de identidades más fluidas y variadas y rechazaban las identidades binarias clásicas como hetero/homosexual o masculino/femenino:

Inconformes tanto con la homofobia como con la política de identidad gay, su propósito principal no fue el de reclamar derechos, es decir los de la igualdad para los gays, sino el de interrogar radicalmente las categorías sexuales, las clasificaciones populares de identidad sexual y desafiar las diferentes instituciones -incluso las de “resistencia”- que promulgaban tales categorías. (McKee, 2009, p. 264)

El resultado de este proceso fue la resignificación positiva del típico término peyorativo para designar a las personas LGTBIQ+, en un intento por visibilizar a todas aquellas personas que habían quedado difuminadas por el movimiento feminista dominante y por el movimiento

gay y lesbiano que había tendido a la normalización y asimilación con las personas cisheteronormativas (Nemi, 2018). De esta manera, *queer* se transformó de insulto en celebración de la diferencia (McKee, 2009).

El salto paradigmático-interpretativo de la política identitaria feminista y gay y lesbiana a la celebración de la diversidad se hizo patente en el ámbito académico también en la publicación de dos libros que resultan fundamentales en la consolidación histórico-teórica de las teorías *queer*: “Epistemología del armario” de Eve Kosofsky Sedgwick y “El género en disputa” de Judith Butler (McKee, 2009). Ambos hicieron su aparición en el año 1990 y a su análisis dedicaré varias páginas más adelante.

Si bien los postulados fundamentales de las teorías *queer* se pueden encontrar en estas obras, fue la teórica feminista y lesbiana italiana, **Teresa De Lauretis** quien, también en 1990, utilizó esta expresión por primera vez en el círculo académico en un coloquio de la Universidad de California en Santa Cruz, presentando la ponencia titulada *Queer Theory* (Preciado, 2005). En ella, De Lauretis invitaba a los participantes a ampliar el campo de los estudios gays y lesbianos, que hasta entonces parecían limitados a sociólogos empeñados en categorizar y dibujar claramente las fronteras entre homosexuales y heterosexuales así como entre gays y lesbianas. De esta manera, De Lauretis animaba a superar estos límites para hacer visible la diversidad dentro del colectivo homosexual (De Lauretis, 1994).

A partir de esta fecha, la palabra *queer* se hace habitual en los foros académicos y también más allá de ellos<sup>15</sup>. Aunque se hablaba (y se habla) de teoría *queer*, es muy arriesgado intentar delimitar con certeza los postulados básicos de la misma, dado su afán inclusivo por aglutinar todas las posibles diversidades en el ámbito del género y el sexo (Motschenbacher y Stegu, 2013) y su carácter radicalmente cuestionador de certezas de todo tipo. En ello radican los problemas para identificar los postulados básicos de una “teoría”.

De hecho, Preciado (2003, 2005) sugiere utilizar expresiones alternativas como “multitudes *queer*” para evitar difuminar la intencionada diversidad esencial de este movimiento, que aspira a analizar los fenómenos sociales desde la perspectiva de lo no-heteronormativo o sexualmente marginal, que no aspira a definir qué es y qué no es *queer*, sino que construye un continuo de *queerness*, sin por ello excluir la heterosexualidad de sus análisis. En esta no exclusión de la heterosexualidad radica una de las diferencias esenciales entre los estudios *queer* y los estudios gays y lesbianos (Motschenbacher y Stegu, 2013).

---

<sup>15</sup> Un buen ejemplo de ello puede ser una serie icónica de principios del siglo XXI, británica originalmente y adaptada posteriormente a la industria americana, que rompió muchos esquemas al hacer de personajes homosexuales el centro de su trama: *Queer as Folk*, emitida desde 2001 hasta 2005.

Aun así, parece haber consenso en cuanto a las ideas esenciales de este movimiento que, según los autores y autoras más importantes, se pueden reducir a las siguientes: crítica del binomio sexo-género, crítica del sexo como característica meramente biológica, crítica al concepto de normalidad y crítica a las identidades excluyentes (Penna, 2012).

En el fondo, siguiendo a Nelson (1999), las teorías *queer* problematizan tanto la noción de identidad en sí misma como las múltiples identidades que pueden confluir en una persona, ya que hay una interacción entre unas y otras, de tal manera que la identidad sexual, por ejemplo, solo se puede experimentar (y alcanzar) en una determinada clase social o a través de una determinada identidad cultural (y viceversa).

Continuando con el análisis de Nelson (1999), parece oportuno señalar que un problema añadido del paradigma de las identidades sexuales es que puede ser utilizado tanto para incluir como para excluir, pudiendo llevar más a limitar a través de una taxonomía de la sexualidad controlada que a una liberación de las personas en el marco de una sexualidad fluida.

Intentando superar las limitaciones del modelo analítico de las identidades sexuales propio de las décadas anteriores, a partir de los años noventa las teorías *queer* adoptan una “visión universalizadora” (Nelson, 1999). Dicha óptica, en palabras de Sedgwick (1998), considera al binomio homo/heterosexualidad “como un tema de importancia constante y determinante en la vida de las personas de todo el espectro de sexualidades” (p. 12), contrariamente a la perspectiva anterior (visión minorizadora), que lo veía como “importante fundamentalmente para una minoría sexual poco numerosa, identificable y relativamente definida” (p. 11). De esta forma, el foco de las teorías *queer* se desplaza de la realidad estrictamente gay y lesbiana a cómo la definición de lo homo/heterosexual da forma a las vidas de las personas en todo el espectro de la sexualidad (Nelson, 1999).

Este cambio de perspectiva realizado a finales del siglo XX facilitó que, a partir de entonces, las identidades dejasen de ser teorizadas como hechos, atributos o esencias y se convirtiesen en actos, posicionamientos y estrategias, abandonando su condición de piezas de museo o especímenes clínicos y transformándose en proyectos inacabados (Nelson, 1999).

¿En qué postulados se basaron los y las teóricas *queer* para expresar esta crítica y sus novedosas aportaciones? A continuación, resumo brevemente las contribuciones que poco a poco cristalizaron en lo que hoy llamamos teorías *queer*.

Una de las principales fuentes inspiradoras de las “multitudes *queer*” es **Michel Foucault**, sin quien sería muy difícil entender a cualquier pensador contemporáneo, ya que es básico a la hora de entender movimientos como el postestructuralismo y los estudios culturales, además de

las teorías *queer* (Leitch et al., 2018). En este último ámbito, sus contribuciones más importantes se hallan en su obra “Historia de la sexualidad” (1976, 1986, 1987), obra destinada a constar de cuatro tomos y que quedó inconclusa por la prematura muerte del autor a causa del SIDA.

Una preocupación constante en la obra de Foucault, no solo en su “Historia de la sexualidad”, es la forma en que los individuos son administrados por distintas instancias burocráticas como hospitales, prisiones, el ejército o las escuelas para hacer de ellos sujetos dóciles. En otras palabras, analiza el poder y sus mecanismos porque el poder es productivo: el poder produce discursos que, al nombrar, hacen de lo nombrado algo real (Leitch et al., 2018; Wittig, 2006).

Foucault muestra el origen de ciertas prácticas o discursos, que han llegado a considerarse “normales” gracias a una trama compleja de inercias que limitan estrechamente la creación de nuevas posibilidades. [...] Se puede decir que Foucault intenta plasmar no tanto aquello que nos impide ser lo que somos como mostrar los mecanismos que han posibilitado que seamos lo que somos. (Ferrater, 1994, p. 1385)

A través del análisis del poder, omnipresente y omnímodo, Foucault analiza las “condiciones de posibilidad y validez” del discurso occidental. Al demostrar que este discurso depende de ciertas circunstancias, iniciaba la tarea de destruir evidencias y universalismos incuestionados hasta entonces (Florián, 2002). La primera evidencia que destruyó fue la del sujeto y, con ella, la posibilidad del antropocentrismo, en el prefacio de su obra “Las palabras y las cosas” de 1968:

No obstante, es un consuelo pensar que el hombre no es más que una invención reciente, una figura que aun no tiene dos siglos, un simple pliegue de nuestro saber que desaparecerá cuando este encuentre una forma nueva. (Florián, 2002, p. 272)

En el caso específico de la sexualidad, Foucault explica que el poder a través del discurso, además de crear sujetos, también crea categorías sexuales que etiquetan nuevos sujetos sexuales. De esta manera, hasta el siglo XVIII, en el contexto occidental, los actos homosexuales se incluían en la categoría general de “sodomía” que incluía otras prácticas sexuales no reproductivas también, como es el caso de la zoofilia.

En el siglo XIX, con su afán por clasificar todo desde un punto de vista científico, los antiguos actos de sodomía se convirtieron en una nueva especie: el sujeto homosexual. Así, en la lógica decimonónica que Foucault critica, los actos determinan la identidad<sup>16</sup>, siendo esta una

---

<sup>16</sup> Es preciso advertir que el análisis de Foucault se limita al actualmente llamado mundo occidental. En tanto que el deseo por personas del mismo sexo se puede considerar un fenómeno universal, la homosexualidad como una

instancia que Foucault utiliza para demostrar que el poder y el discurso son productivos, en este caso, de la desde entonces conocida como identidad homosexual (Leitch et al., 2018).

La productividad del poder y el discurso en lo referente a la sexualidad, ejercido inicialmente desde la medicina y luego desde la psicología y la sociología, se extendió a lo moral y lo penal. Lo que hasta poco tiempo antes no pasaban de ser actos puntuales, se convirtieron en identidades sexuales marginalizadas: homosexuales, violadores, adúlteros, todos fueron clasificados como inmorales alejados del centro normativo, representado por la sexualidad con finalidad reproductiva ejercida dentro del matrimonio. El discurso desde el poder normalizó la sexualidad dentro del matrimonio y demonizó y penalizó toda sexualidad marginal no reproductiva.

En la siguiente tabla, elaborada por Pichardo (2009) en base a Rubin (1989), encontramos una exhaustiva síntesis del resultado de este proceso de normalización de ciertos actos sexuales iniciada por el discurso del poder decimonónico occidental:

| SEXUALIDAD BUENA                      | SEXUALIDAD MALA               |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| Normal, natural, sagrada              | Anormal, antinatural, maldita |
| Heterosexual                          | Homosexual                    |
| En matrimonio                         | Sin matrimonio                |
| Monógama                              | Promiscua                     |
| Procreadora                           | No procreadora                |
| No comercial                          | Comercial                     |
| En parejas                            | Solo o en grupos              |
| En una relación                       | Esporádico                    |
| Entre miembros de la misma generación | Intergeneracional             |
| En privado                            | En público                    |
| No pornografía                        | Pornografía                   |
| Sólo cuerpos                          | Con objetos manufacturados    |
| Vainilla (suave)                      | Sadomasoquista                |

Cuadro 4: Sexualidad buena y sexualidad mala (Pichardo, 2009, p. 45).

En resumidas cuentas, Foucault nos ayuda a caer en la cuenta de que la sexualidad se ha convertido en un discurso en manos de los mecanismos de poder para controlar a los individuos (Preciado, 2003), normalizando ciertas realizaciones de la misma y prohibiendo y persiguiendo otras, colocando a unas en el centro y a otras en los márgenes y en la invisibilización. A fin de

---

identidad producto del discurso de los mecanismos de poder es una realidad occidental que, en las últimas décadas, se está introduciendo en otras culturas gracias a la globalización (Motschenbacher y Stegu, 2013).

cuentas, el discurso es un recurso de los mecanismos de poder para oponer identidades que ellos mismos crean y que hasta entonces no existían, para poder así controlar mejor a los individuos ya identificados y clasificados.

Contemporáneo de Foucault, aunque le sobrevivió dos décadas, e igualmente influyente en la formación de las teorías *queer*, es el pensador postestructuralista francés de origen argelino **Jacques Derrida**, algunas de cuyas aportaciones principales expondré a continuación, aun sabiendo que estoy ante un “ejercicio arriesgado” (Sáez, 2004, p. 81).

Comprometido con la diferencia y lo contingente en lugar de con la identidad y la estabilidad, Derrida critica el pensamiento occidental porque, tradicionalmente, se ha decantado por explicar la realidad a través de binomios de conceptos contrapuestos, al estilo de bien-mal, positivo-negativo, esencia-accidente, centro-margen, unidad-diversidad, hombre-mujer, ideal-real, entre muchos otros (Sáez, 2004).

Coherentemente con su crítica a dicha tradición, procede a analizar los textos de los filósofos enmarcados en esta escuela a la que él denomina metafísica o logocentrismo para, desde sus propios textos, no desde el centro de los mismos sino desde sus márgenes, desentrañar las contradicciones de sus argumentos y su relato (Leitch et al., 2018).

Al afrontar esta tarea, en lugar de optar por un significado u otro a partir de los textos analizados, Derrida se esfuerza por hacer visibles los distintos mensajes presentes en ellos, porque el lenguaje no es un mero instrumento de algo preexistente a él, sino que el significado se construye (Leitch et al., 2018). Al hacerlo, con expresiones confusas que juegan con las palabras de los autores logocéntricos desde sus propios textos, Derrida nos hace ver que no hay nada asimilable a una verdad metafísica trascendental (Ryan, 2007).

Esta labor de resignificar los textos filosóficos y desentrañar esos otros significados menos evidentes, desplazados o silenciados, pero no por ello falsos, es lo que Derrida denomina “deconstrucción”<sup>17</sup>. En un esfuerzo por ser coherente con sus propias convicciones, el autor evita dar explicaciones más claras sobre ella: intenta no elaborar una teoría de estilo logocéntrico sobre la deconstrucción y se concentra, en cambio, en efectuar relecturas de los textos filosóficos para desentrañar sus “otros” mensajes (Leitch et al., 2018).

Aun así, deja claro que una de las tareas básicas de la deconstrucción consiste en destruir los binarismos opuestos típicos de la tradición metafísica (Guijarro, 2006). Para ello, es preciso

---

<sup>17</sup> Deconstrucción, según el Diccionario de la Lengua Española, consiste en el “desmontaje de un concepto de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades” (Real Academia Española, 2014).

tener en cuenta que los binomios establecidos por el pensamiento metafísico se caracterizan por, además de la contradicción esencial entre sus extremos, asignar mayor valor y legitimidad al primer miembro del par (la identidad, por ejemplo) por encima del segundo (en este caso, la diferencia), el cual queda devaluado y desplazado del centro del pensamiento filosófico a los márgenes del mismo<sup>18</sup>.

Deconstruir, por tanto, no consiste solo en invertir los miembros del binomio metafísico: si solo consistiese en ello, estaríamos creando una nueva jerarquía opuesta a la anterior. Se trata de desvelar el carácter falaz de semejantes oposiciones, ya que entre los extremos de estos contrarios hay una multitud de contradicciones intermedias que cubren el espacio entre los mismos. No se trata de que la realidad se reduzca, como en la tradición metafísica, a dos extremos opuestos, uno correspondiente a la verdad y el otro a la no-verdad, sino de que en medio hay innumerables “indecidibles” que son tan auténticos como los tradicionales extremos supuestamente contradictorios (Leitch et al., 2018; Ryan, 2007).

Considerando todo lo expuesto hasta ahora, no debe sorprender la descripción de la deconstrucción como “un acercamiento que disloca el sistema de oposiciones conceptuales derivado de la idea metafísica de la verdad, y que insiste en la imposibilidad de mantener un pensamiento de la totalidad” (Sáez, 2004, p. 83).

Conviene resaltar también que Derrida no se conformó con las implicaciones filosófico-lingüísticas de su propuesta deconstructiva. Muy al contrario, lleva su razonamiento más allá: al campo político-social, argumentando que, dada la esencial conexión entre la tradición metafísica y los ideales político-sociales más conservadores, ligados también a la tradición patriarcal, la tarea de la deconstrucción es asimismo cuestionar los fundamentos patriarcales de la autoridad y la jerarquía en la sociedad (Ryan, 2007).

En síntesis, Derrida es, actualmente, sinónimo de deconstrucción (Leitch et al., 2018), cuyo cometido principal consiste en deshacer las contradicciones binarias, excluyentes todas ellas, que han estructurado el pensamiento occidental: descubrir que entre hombre-mujer, bien-mal, ideal-real, por mencionar solo algunas, hay una infinidad de “indecidibles” que llenan el espacio entre los extremos y, además, desvincular estas oposiciones de toda jerarquía que privilegie a un extremo por encima del otro, ya que no hay verdades ideales, inmutables e idénticas en sí mismas, sino que la verdad es diferencial y física (Ryan, 2007; Sáez, 2004).

---

<sup>18</sup> Wittig (2006) coincidirá con Derrida al hablar sobre las diferencias entre hombres heterosexuales y mujeres y personas homosexuales: “la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. (...) Porque constituir una diferencia y controlarla es ‘un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo. Cada cual intenta presentar al otro como diferente. Pero no todo el mundo lo consigue. Hay que ser socialmente dominante para lograrlo’” (p. 53).



Con Derrida comenzó un movimiento abiertamente deconstructivista que, primeramente, se centró en la crítica literaria. Rápidamente, las pensadoras feministas descubrieron el potencial que todo este corpus teórico derridiano tenía para superar las limitaciones de las argumentaciones en torno al sexo y el género de aquel entonces, y no tardaron en hacerlas suyas. Entre las exponentes de la deconstrucción feminista de inspiración derridiana se debe destacar especialmente a Hélène Cixous y Luce Irigaray (Ryan, 2007)<sup>19</sup>.

Llega el momento de retomar a una pensadora ya citada anteriormente: **Gayle Rubin**, figura fundamental y transgresora en los campos del feminismo, estudios gays y lesbianos y teorías *queer*. Postula que “nuestras actuales sociedades occidentales están sujetas por un sistema sexo-género que sostiene una relación desigual entre mujeres y hombres” (Aguilar, 2008). Consciente de dicha realidad, su obra es un esfuerzo por explicar los mecanismos por los que este sistema sexo-género y las desigualdades inherentes a él se han llegado a implantar, al mismo tiempo que intenta unir la lucha académica con el activismo (Leitch et al., 2018): como ella misma reconoce, “el sistema de sexo género debe ser reorganizado a través de la acción política” (Rubin, 1986, p. 135).

Rubin definió el sistema sexo-género en su ensayo “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, publicado en el año 1975, y lo hizo en los siguientes términos: “conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanos es conformada por la intervención humana y social y satisfecha en una forma convencional” (1986, p. 102).

A partir del análisis de interpretaciones estructuralistas desde la antropología (Levi-Strauss) y el psicoanálisis (Freud y Lacan), intenta “construir una teoría de la opresión de las mujeres” (Rubin, 1986, p. 131): explica cómo las mujeres han sido traficadas por el mero hecho de ser mujeres y, además, se ha impuesto lo que Adrienne Rich (1996) denominará heterosexualidad obligatoria<sup>20</sup>, las diferencias jerárquicas entre hombres y mujeres y las restricciones de la sexualidad femenina (Rubin, 1986; Leitch et al., 2018). Coherentemente con este análisis, ya casi al final del texto realiza la siguiente confesión:

---

<sup>19</sup> No desarrollaré sus aportaciones, sino que expondré el pensamiento de otras pensadoras feministas que, aunque recurrieron a las aportaciones de Derrida, no se limitaron al campo exclusivo de la deconstrucción sino que contribuyeron con ideas que, con el tiempo, fueron conformando lo que hoy conocemos como teorías *queer*.

<sup>20</sup> “Si los imperativos biológicos y hormonales fueran tan abrumadores como cree la mitología popular, no sería necesario asegurar las uniones heterosexuales por medio de la interdependencia económica. [...] El género no sólo es una identificación con un sexo: además implica dirigir el deseo sexual hacia el otro sexo. [...] La supresión del componente homosexual de la sexualidad humana, y su corolario, la opresión de los homosexuales, es por consiguiente un producto del mismo sistema cuyas reglas y relaciones oprimen a las mujeres” (Rubin, 1989, p. 115).

Personalmente, pienso que el movimiento feminista tiene que soñar con algo más que la eliminación de la opresión de las mujeres: tiene que soñar con la eliminación de las sexualidades y los papeles sexuales obligatorios.

El sueño que me parece más atractivo es el de una sociedad andrógina y sin género (aunque no sin sexo), en el que la anatomía sexual no tenga ninguna importancia para lo que uno es, lo que hace y con quién hace el amor. (Rubin, 1986, p. 135)

Posteriormente, en 1984, Rubin publicó un nuevo ensayo: “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. En él anticipa algunos de los rasgos característicos del movimiento *queer* que eclosionará en los años noventa de la mano de Eve Kosofsky Sedgwick y Judith Butler: en especial, el rechazo al binarismo original entre sexo y género característico del pensamiento feminista de la década de los sesenta, además del claro apoyo a la heterogeneidad y diversidad de identidades y prácticas sexuales, todo ello fuertemente influenciado por “Historia de la sexualidad” (1984) de Michel Foucault (Leitch et al., 2018).

Continuando con su interés no solo por la reflexión académica sino por el activismo, escribió el artículo como respuesta al movimiento feminista antipornografía y a la entonces boyante Nueva Derecha, que abanderaba la lucha contra la homosexualidad, el feminismo, el aborto, los métodos anticonceptivos o el sexo prematrimonial, entre otros (Leitch et al., 2018).

Argumenta Rubin que, después de Foucault, resulta imposible considerar la sexualidad como una mera realidad biológica o una preferencia privada: se trata también del dominio de la política, la desigualdad y la opresión. Fundamenta esta afirmación a partir de un análisis detallado de periodos históricos cuyas preocupaciones (como la pobreza, la guerra, la enfermedad, etc.) se vieron vehiculizadas por la preocupación por la sexualidad a través de disposiciones legales, prácticas sociales e ideologías que respondían a dichas épocas. Pasado el tiempo y las preocupaciones originales que suscitaron dichas leyes, prácticas o ideologías, estas permanecen y siguen condicionando la vivencia particular de las personas sobre su propia sexualidad (Leitch et al., 2018).

Por todo ello, concluye Rubin, se hace necesario adoptar una visión constructivista al estilo de Foucault para que la sexualidad pueda llegar a ser una realidad más rica que la mera polaridad entre la biología y las convenciones histórico-sociales, abogando así por la superación de ideologías que limiten la sexualidad a los binarismos hombre/mujer y heterosexual/homosexual (Leitch et al., 2018).

Es así como Rubin concluye criticando la estrechez de miras de muchas teóricas feministas, que siguen fundamentando su pensamiento en los polos opuestos de sexo y género y, finalmente, reniega de su propia creación: la expresión sistema sexo-género.

En contraste con las opiniones que expresé en *The Traffic in Women*, afirmo ahora que es absolutamente esencial analizar separadamente género y sexualidad si se desean reflejar con mayor fidelidad sus existencias sociales distintas. Esto se opone a gran parte del pensamiento feminista actual, que trata la sexualidad como simple derivación del género. (Rubin, 1989, p. 184)

Siguiendo los pasos de Foucault, Rubin nos hace caer en la cuenta de que el sexo es algo más que una realidad biológica y que la sexualidad no se puede reducir al sistema sexo-género, como podríamos haber entendido leyendo su primer artículo “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”.

En su artículo de 1985, “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, deconstruye al estilo derridiano el mensaje que nos había proporcionado diez años antes: es decir, invalida y al mismo tiempo enriquece su propia contribución, el sistema sexo-género, para animar a su audiencia a oponerse a las ideologías que limitan la variedad y validez de la diversidad sexual, como pueden ser los discursos esencialistas, el discurso negativo sobre la sexualidad, la demonización de las diferencias que se apartan de la norma, la jerarquización de las prácticas sexuales o su categorización en buenas y malas (Leitch et al., 2018). Escudriñando los márgenes de sus propias contribuciones, descubre un nuevo mensaje que trasciende su aportación original sobre el sistema sexo-género, enriqueciéndolo y permitiendo que sea más inclusivo de la diversidad sexual en lo que a realidades físicas, emocionales o meramente prácticas se refiere.

Entre estos dos momentos en el pensamiento de Gayle Rubin podemos situar a la siguiente pensadora, también fundamental para el desarrollo de las teorías y el movimiento *queer*: **Monique Wittig**, cuyas aportaciones son previas a la publicación de “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad” por parte de Gayle Rubin en 1984.

Realizaré la exposición de las aportaciones fundamentales de Wittig, cuyos textos principales son “El pensamiento heterosexual” y “No se nace mujer”, basándome en la introducción a una selección de sus textos en *The Norton Anthology of Theory and Criticism* (Leitch et al., 2018).

En el contexto de la disputa dentro del feminismo entre quienes consideraban que ser mujer era una condición transhistórica y esencial y quienes sostenían que ser mujer es un

constructo socio-histórico, la francesa Monique Wittig, al finalizar su ponencia “El pensamiento heterosexual” en el congreso de la Asociación de Lenguas Modernas en Nueva York en 1978, declaró que “las lesbianas no son mujeres” (2006, p. 57). Esta negación, que causó estupor entre muchas de sus oyentes, tenía una base teórica y también personal.

Según Wittig, muchas feministas aun creían que la dominación de las mujeres por parte de los hombres tenía una base biológica: su condición sexual. Pero para Wittig, pensadora lesbiana radical, su condición homosexual significaba un rechazo tanto a ser hombre como a ser mujer, categorías que, para ella, son algo más que un hecho biológico ya que están cargadas de significación política.

En “No se nace mujer”, claro reconocimiento a la obra de Simone de Beauvoir “El segundo sexo”, profundiza en estas ideas y su fundamentación teórica. Wittig rechaza las explicaciones meramente biologicistas y naturalistas de las diferencias entre hombres y mujeres y de su desigualdad en detrimento de ellas y a favor de ellos. Estas explicaciones, nos dice, se basan en la presunción tácita, obligatoria e incuestionada de la naturalidad y normalidad de la heterosexualidad, que fundamenta, además del dominio del hombre sobre la mujer, también la opresión de las personas homosexuales: mujeres lesbianas y hombres gays.

Los discursos que nos oprimen muy en particular a las lesbianas, mujeres y a los hombres homosexuales dan por sentado que lo que funda la sociedad, cualquier sociedad, es la heterosexualidad. (Wittig, 2006, p. 49)

Argumenta Wittig que la heterosexualidad normativa -a la que ella “llamaría la relación obligatoria social entre el «hombre» y la «mujer»” (Wittig, 2006, p. 51)-, que se resume en el lema: “tú-serás-heterosexual-o-no-serás” (p. 52), supone la dependencia de la mujer con respecto al hombre, así como el dominio e independencia del hombre en todos los aspectos: económico, político, ideológico o sexual. En otras palabras, lo que históricamente se ha llamado mujer es una mujer heterosexual dependiente de los hombres; y lo que se ha llamado hombre es un hombre heterosexual con pleno poder sobre las mujeres. Por ello, Preciado (2003) admite que Wittig nos ayuda descubrir la auténtica naturaleza de la heterosexualidad como un régimen político, más allá de su apariencia de mera práctica sexual.

Partiendo de estas premisas, continúa Wittig, las mujeres lesbianas como ella no pueden ser ni mujeres ni hombres: porque no son heterosexuales, porque no dependen de ningún hombre, pero al mismo tiempo carecen de los privilegios económicos, políticos, sexuales e ideológicos que los hombres heterosexuales poseen.

En resumen, Wittig refuta las explicaciones que reducen las diferencias entre mujeres y hombres a meros factores esencial-biológico-naturales, dejando claro que ser mujer o ser hombre son constructos socio-históricos artificiales: la propia existencia de las mujeres lesbianas cuestiona claramente y al mismo tiempo tanto la heterosexualidad normativa como el sistema sexo-género porque, según la lógica de los mismos, no pueden ser llamadas propiamente mujeres ni propiamente hombres. No es de extrañar, pues, que “No se nace mujer” se convirtiese en uno de los textos fundacionales de la teoría *queer* y de los estudios gays y lesbianos.

A medida que avanzamos, descubrimos que el concepto de género se va enriqueciendo y ampliando con una multitud de aspectos y novedosos significados. En este desarrollo histórico de las ideas en torno al sexo y al género, la siguiente autora que expondré es **Adrienne Rich**, sumamente influyente en el ámbito de los estudios feministas y de género, que también supo expresar las tensiones y vivencias de las mujeres en el sistema opresor de los varones a través de su amplia producción poética (Leitch et al., 2018).

Algunas de sus aportaciones están íntimamente relacionadas con las ya expresadas por Monique Wittig algunos años antes: así, por ejemplo, hablará de la heterosexualidad obligatoria, aunque también realizará contribuciones novedosas al proponer un continuo lesbiano. Expone estas ideas en su texto más significativo, publicado en 1980: “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”.

En la década de 1980, el movimiento feminista comenzó a abrirse a las diferencias dentro de su propio seno. Pensadoras “marginales” de clase trabajadora o negras se abrieron paso. En el contexto del comienzo de semejante diversidad, Adrienne Rich publicó el ensayo ya mencionado, que señaló el fin del feminismo de la hermandad, el cual suponía a las feministas un bloque monolíticamente unido de hermanas que luchaban por el final de su opresión por parte de los hombres (Leitch et al., 2018).

Sin embargo, según expone Rich (1996), para deslegitimar las acusaciones de sus detractores, que acusaban a las feministas de no ser más que un pequeño grupo de lesbianas, algunas feministas en los años setenta habían salido al paso de estas alegaciones poniendo en valor su heterosexualidad. La autora invita a sus compañeras feministas a reconocer que entre ellas no solo hay mujeres blancas y negras, intelectuales u obreras, sino también homosexuales y heterosexuales, llegando incluso a pedir al feminismo que reconozca honestamente su auténtico temor a las lesbianas.

El feminismo de la hermandad llegaba a su fin porque surgía la conciencia de la estrechez de la perspectiva feminista hasta entonces, que se había autoproclamado portavoz de todas las mujeres, y lo había hecho solamente con la voz de las mujeres blancas, de clase media y

heterosexuales, silenciando y ocultando de esta forma a las mujeres negras, trabajadoras y homosexuales, entre otras.

Al mismo tiempo, al ámbito de la escritura que trata de la relación entre mujeres y de la identificación entre mujeres como esencial para la supervivencia femenina, ha ido llegando una corriente continua de textos y de críticas procedentes de mujeres de color en general y de lesbianas de color en particular (son estas últimas un grupo que está siendo borrado más radicalmente incluso de la investigación feminista académica, por el doble sesgo de racismo y de homofobia). (Rich, 1996, p. 17)

Más allá de sus críticas, Adrienne Rich no centra su interés tanto en las diferencias entre mujeres como en el papel que la heterosexualidad juega en la opresión de las mismas por parte de los hombres: “No lo escribí para ahondar en divisiones sino para animar a las feministas heterosexuales a analizar la heterosexualidad como institución política que debilita a las mujeres y a cambiarla” (Rich, 1996, p. 15).

Establece que es un hecho que la heterosexualidad se ha implantado socialmente como obligatoria, a pesar de no serlo desde un punto de vista natural: “la heterosexualidad puede no ser en absoluto una ‘preferencia’ sino algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido a la fuerza” (Rich, 1996, p. 39). Parece evidente que la heterosexualidad es socialmente obligatoria cuando se constata que solo las parejas de distinto sexo son socialmente aceptadas, o que la sociedad exige que el deseo homosexual se reprima o, en el mejor de los casos, se mantenga en discreto secreto; es más, socialmente muchas relaciones entre personas del mismo sexo, incluso las amistades, son vistas con recelo en muchas ocasiones.

¿Qué efectos tiene la heterosexualidad obligatoria?, se pregunta la autora. Concluye que garantiza la disponibilidad sexual de las mujeres para los hombres, haciendo de su consentimiento algo irrelevante. Además, la heterosexualidad obligatoria, evidentemente, castiga a las personas no heterosexuales al limitar sus posibilidades existenciales (Rich, 1996).

Por estos motivos, continúa Rich, el tema que las feministas deben investigar por encima de cualquier otro es el de “la imposición sobre las mujeres de la heterosexualidad como medio de garantizar el derecho masculino de acceso físico, económico y emocional” (Rich, 1996, p. 38) sobre las mujeres.

A lo largo del texto, Rich analiza tres cuestiones principales: las relaciones de poder sexualizadas en el seno de las instituciones, la experiencia lesbiana y la identidad sexual (Leitch et al., 2018). En cuanto a la primera, parece claro que cualquier persona subordinada a otra deberá adaptarse y tolerar ciertas imposiciones por parte de quien se encuentra en una posición

jerárquicamente superior. Esto es cierto con respecto a los hombres, pero las mujeres, además, tienen una doble imposición cuando estas imposiciones por parte de la jerarquía, que es masculina, no afectan solo a su trabajo (como es en el caso de los subordinados varones) sino también a su aspecto físico y a sus expresiones sexuales: se deberán ajustar siempre a los estándares y cánones de belleza femeninos heterosexuales, ideados exclusivamente para agradar a los hombres, además de mostrarse recatadas y limitarse a insinuar y apoyar a la jerarquía masculina. Por ello, concluye Rich, “la sexualización de la mujer es parte del trabajo” (Rich, 1996, p. 30).

Cuando la autora habla de la experiencia lesbiana y del continuo lesbiano, lo hace desde una perspectiva desexualizada: se refiere a todas las mujeres y no solo a las mujeres homosexuales. En la experiencia y el continuo lesbianos, Rich incluye todas las actividades y experiencias que involucran exclusivamente a las mujeres, de forma independiente de los hombres. La mera existencia de dichas situaciones, reconoce, representan un desafío al sistema de dominación de los hombres sobre las mujeres y su presunción de que toda mujer necesita un hombre. Este continuo lesbiano abarca todas las experiencias entre mujeres exclusivamente, de todos los tipos posibles, desde la amistad hasta las relaciones amorosas entre mujeres homosexuales (Leitch et al., 2018).

En cuanto a la identidad sexual, Rich también se pregunta cómo se forma. Trascendiendo las explicaciones meramente psicoanalíticas, reconoce que la heterosexualidad obligatoria imperante en la sociedad juega un papel fundamental y se pregunta: en circunstancias distintas, ¿todas las mujeres optarían por parejas masculinas y el matrimonio heterosexual? Sumado a ello, su aportación personal del continuo lesbiano ayuda a reconocer la variedad de las experiencias sexuales, por lo que aboga por una comprensión de la sexualidad que supere el sistema binarista heterosexual/homosexual (Leitch et al., 2018).

Adrienne Rich y otras teóricas de su época nos ayudaron a comprender que las mujeres que sufren la opresión masculina no solo son blancas, de clase media o heterosexuales. También pueden ser mujeres racializadas, obreras u homosexuales, pero se habían visto ocultadas por el discurso feminista original. Sin embargo, todas ellas están bajo el mismo sistema de opresión que es la heterosexualidad normativa, que reprime la variedad de sus deseos (representados en el continuo lesbiano) y las canaliza exclusivamente hacia relaciones con hombres en las que el único interés relevante es el de ellos.

Por todo ello, a lo largo de su escrito, Rich (1996) aclara que la heterosexualidad obligatoria y la maternidad, más que fenómenos, son ideologías e instituciones políticas que constituyen la “avanzadilla del dominio masculino” (p. 19). Al finalizar su ensayo, sentencia que

la invisibilización de la existencia lesbiana es uno más de los mecanismos de imposición de la heterosexualidad obligatoria, que tiene como fin último hacer a las mujeres fácilmente accesibles para los hombres.

No debe extrañar, por tanto, que apostille que la suposición teórica de que todas las mujeres son “naturalmente” heterosexuales es “un muro teórico y político que bloquea el feminismo” porque “la investigación y la teoría feministas que contribuyen a la invisibilidad o a la marginación del lesbianismo trabajan de hecho contra la liberación y la potenciación de las mujeres como grupo” (Rich, 1996, p. 38).

Hasta ahora, los autores y autoras analizados han centrado sus esfuerzos en aclarar nociones como sexo y género, sus interacciones y las consecuencias de las mismas, casi siempre centrados en las mujeres bajo el dominio de los hombres. Tímidamente, las personas homosexuales, en especial las mujeres lesbianas, han comenzado a ser visibilizadas.

A partir de este momento, las teóricas a analizar ampliarán su campo de análisis para incluir otras realidades: las de las personas trans o el travestismo. Significa también el último paso de este recorrido histórico de la evolución del pensamiento sobre el género y el sexo, que se está convirtiendo, a partir de ahora, de forma más explícita, en el movimiento *queer*.

**Eve Kosofsky Sedgwick**, considerada uno de los pilares fundamentales del pensamiento queer, escribió libros con títulos tan elocuentes como *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*, publicado en 1985 y “Epistemología del armario”, publicado en 1990 (Leitch et al., 2018).

*Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*, superando el campo de la crítica literaria, introduce un nuevo concepto que recuerda necesariamente a su predecesora Adrienne Rich. Se trata de la homosocialidad: si Rich había desexualizado parcialmente el término lesbiana para aplicarlo al continuo que abarca todas las relaciones entre mujeres exclusivamente, aunque no por ello excluyendo el deseo sexual entre mujeres, ahora Sedgwick nombra el deseo homosocial, que incluye todas las relaciones entre personas del mismo sexo de forma exclusiva, pero sin incluir aquellas que responden al deseo sexual, a las que denomina homosexualidad (Sedgwick, 1985).

De esta forma, dice Sedgwick, hay un continuo entre el deseo homosocial (no sexual) y el deseo homosexual, continuo que califica como “sin fisuras” (*unbroken*) y cuya visibilidad para los hombres en nuestra sociedad, según ella misma reconoce, se encuentra “radicalmente interrumpido” (Sedgwick, 1985, pp. 1-2, la traducción es mía).



Aunque el continuo homosocial-homosexual se da tanto entre mujeres como entre hombres, la transición de un extremo a otro no es tan sencilla para unos como para otras. En el caso de los hombres, la homosocialidad y la homosexualidad están separadas por la homofobia (temor a la homosexualidad), que se manifiesta en casi todas las relaciones homosociales entre hombres, como si estas manifestaciones homofóbicas fuesen capaces de conjurar y evitar el deseo homosexual entre ellos. Sedgwick (1985) llega a reconocer que, dado el carácter de construcción histórica tanto de la homosexualidad como de la homofobia, no siempre es fácil distinguir una de otra.

En el caso de las mujeres, contrariamente, este paso de la homosocialidad a la homosexualidad, según la autora, está menos marcado por manifestaciones homofóbicas. A lo largo de esta obra, Sedgwick intentará analizar cómo los lazos homosociales entre hombres se han construido y manifestado en y a través de las obras literarias en lengua inglesa.

La aparente simplicidad -la unidad- del continuo entre “mujeres que aman a mujeres” y “mujeres que promueven los intereses de las mujeres”, abarcando los ámbitos erótico, social, familiar, económico y político, no sería tan llamativa si no fuese por el fuerte contraste con la organización entre hombres. [...] ¿El continuo entre “hombres que aman a hombres” y “hombres que promueven los intereses de los hombres” no tiene la misma fortaleza intuitiva que tiene para las mujeres? (Sedgwick, 1985, p. 3, la traducción es mía)

La idea del continuo homosocialidad-homosexualidad con las interferencias de la homofobia es ciertamente valiosa en los estudios sobre el sexo y el género. Además de estudiar obras literarias, en la introducción, Sedgwick postula que “la estructura del continuo homosocial es culturalmente contingente y no un rasgo innato de la masculinidad o la feminidad” (Sedgwick, 1985, p. 5, la traducción es mía), tal como demuestran ejemplos como la aceptación de las relaciones entre hombres en la Grecia Clásica o en culturas tribales como la guineana Sambia. Ahondando en el tema, concluye este apartado explicativo introductorio con este mensaje:

Podemos postular explícitamente este axioma: las configuraciones históricamente diferentes de la homosocialidad masculina y femenina -por mucho que puedan variar en el tiempo- siempre serán articulaciones y mecanismos de la duradera desigualdad de poder entre mujeres y hombres. (Sedgwick, 1985, p. 5, la traducción es mía)

Cinco años después de haber centrado su obra en la homosocialidad, Sedgwick publicó “Epistemología del armario”. En este libro, que trasciende el ámbito de la mera crítica literaria, la autora llama la atención de sus lectores y lectoras sobre el “armario” (Leitch et al., 2018).

Desde los comienzos del movimiento gay y lesbiano después de los incidentes de Stonewall en 1969, los relatos de gays y lesbianas en el ámbito anglosajón habían recurrido a la metáfora del armario, que consiste en el secreto sobre la homosexualidad que la propia persona mantiene por miedo a sufrir discriminación o rechazo (Villalba, 2018). Se trata de un régimen de vida que ha regulado la vida de las personas homosexuales a lo largo de más de un siglo y que juega con los opuestos afuera-dentro, visibilidad-invisibilidad, conocimiento-ignorancia, privado-público.

Este régimen del armario, conocido tanto por personas heterosexuales como homosexuales, ha condicionado y dado forma al conocimiento que se ha construido durante el tiempo que ha estado vigente en la sociedad occidental en general y, en particular, en la forma de concebirse a sí mismas y al mundo de las personas homosexuales. De forma certera, Sedgwick sentencia que “el armario es la estructura que define la opresión gay en este siglo” (Sedgwick, 1998, p. 96).

No es de extrañar, por tanto, que la autora, interesada en desvelar cómo se ha construido semejante conocimiento haya titulado su obra “Epistemología del armario”: durante mucho tiempo, el conocimiento que modela el mundo se ha construido de espaldas a las personas homosexuales, ocultándolas e invisibilizándolas en el interior de un armario, porque el reino exterior fuera del armario es dominio exclusivo de las personas heterosexuales.

Las contribuciones de Sedgwick son importantes y sacan a la luz realidades ocultas hasta entonces, como la homofobia reinante en las relaciones entre hombres y la segregación silenciosa a la que la sociedad occidental somete a las personas homosexuales a través del régimen del armario.

La siguiente autora es **Judith Butler**, prolífica, profunda y compleja pensadora que en 1990 publicó “El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad”, uno de los textos considerados fundacionales de las teorías *queer* (Leitch et al., 2018). Aunque también ha publicado multitud de otros textos igualmente influyentes y cuestionadores, los párrafos que siguen se basan, sobre todo, en el análisis del pensamiento de la autora a través de dicho libro, por tratarse del más “canónico” de todas sus obras.

Judith Butler conmocionó el debate de los estudios feministas y de género al afirmar que no hay nada que sea natural, ni siquiera el sexo (Duque, 2010). Hasta entonces, se había mantenido que, aunque el género era una construcción cultural, el sexo era un dato biológico. Contrariando esta presunción, Butler estima que ni siquiera el sexo es natural, ya que las personas solo pueden vivirlo y percibirlo dentro de los acotados límites establecidos por la cultura dominante: la heterosexualidad obligatoria que articula dos sexos con sus manifestaciones masculinas y femeninas (exclusivas y excluyentes) que se atraen el uno al otro, con la preponderancia del

varón. Por ello, concluye la autora, nuestra sociedad no es capaz de entender las realidades de las personas que no se ajustan a estas normas sexuales tan estrictas, como personas homosexuales, trans o bisexuales.

... el sexo se construye culturalmente: por esta razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo. [...] Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que *hombre* y *masculino* pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y *mujer* y *femenino* tanto uno de hombre como uno de mujer. (Butler, 2007, pp. 54-55)

Al estilo foucauldiano, Butler nos recuerda que la sociedad moderna ha hecho de la sexualidad de las personas un aspecto fundamental de su identidad, creando así, en base a la sexualidad, identidades aceptables e identidades no aceptadas ni aceptables. Butler se propone resquebrajar esta conexión que se nos presenta como inevitable, señalando que en otros tiempos y en culturas distintas las identidades que en la sociedad occidental no se consideran legítimas son, contrariamente, admitidas, normalizadas y naturalizadas, en lugar de rechazadas, patologizadas y desnaturalizadas. Utilizando un término propio de la autora, se trata de conseguir que estas experiencias y realidades sexuales marginalizadas puedan ser “resignificadas” positivamente (Butler, 2007).

Bebiendo de la tradición filosófica reciente, algunos de cuyos autores han sido analizados aquí, Butler intenta explicar cómo se forma esta identidad sexual, tan cultural como el género tradicional. Recurre para ello a Foucault, Lacan, Derrida y Austen. Los dos primeros subrayan la importancia de las rutinas para imponer el discurso del poder que acaba formando identidades acordes con la ideología dominante. Derrida, por su parte, retoma las ideas de J. L. Austen, descrito en la primera parte del presente marco teórico.

J. L. Austen había sugerido que ciertos actos del habla no eran referenciales, no aludían a ninguna realidad ya existente, sino que producían un efecto, por ejemplo, las promesas. A estos actos del habla, los había denominado “performativos”. Derrida amplía el ámbito de lo performativo a todos los actos del habla, ya que solo alcanzan su objetivo de nombrar la realidad en cuanto que citan el significado de las palabras ya utilizado por hablantes previos. No se trata de una mera repetición, ya que es imposible que se cumplan las mismas condiciones contextuales que habían dado significado a las mismas palabras previamente. Por ello, Derrida dice que “citamos” las palabras y al utilizarlas nuevamente, de alguna forma, estamos variando su significado: “performamos” una nueva realidad. Por ello, las lenguas se mantienen vivas a través del uso, con la renovación constante de su significado por parte de los hablantes. Otro aspecto

que añade Derrida a la teoría de los actos performativos de Austen es que los mismos son capaces de producir verdad y realidad a partir de una atribución a quien los pronuncia de una determinada autoridad (Duque, 2010).

Butler sugiere que el sexo y el género son ejemplos de citas y repeticiones. Las personas, desde el nacimiento, a través de la repetición de situaciones y actos, aprehenden el discurso dominante sobre lo que significa ser niña o niño, hombre o mujer. Se hace de forma tal que la persona lo percibe como la construcción de su propia identidad, cuando en realidad se trata de la imposición de categorías binarias y restrictivas que reducen la riqueza de la personalidad humana. Por ello, no extraña que, en otra de sus obras, Judith Butler se refiera a la performatividad y al sexo en los siguientes términos:

Las cuestiones que estarán en juego en la reformulación de la materialidad de los cuerpos serán: (...) la comprensión de la performatividad, no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese *poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone*; (...) la construcción del “sexo” no ya como un dato corporal dado sobre el que se impone artificialmente la construcción del género, sino como una *norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos*. (Butler, 2002, p. 19; la cursiva es mía)

Las consecuencias de la significación de la masculinidad y feminidad normativas y de la heterosexualidad obligatoria afectan a todas las personas. El precio a pagar por quienes se salen de ellas y, en consecuencia, se revisten de una significación negativa, es más evidente y, probablemente, mayor. Sin embargo, la rigidez de la normativa plagada de restricciones y prohibiciones a la que obedecen quienes se ajustan a las imposiciones binarias heterosexuales, a pesar de revestir su existencia de significación positiva, también les restringe en los estrechos límites de lo que es ser hombre o mujer heterosexual porque “vigilar el género ocasionalmente se utiliza como una forma de afirmar la heterosexualidad” (Butler, 2007, p. 13)<sup>21</sup>.

Esta vigilancia se ejerce asimismo sobre otras personas, lo que puede acarrear consecuencias para quienes viven fuera de la norma, a través de manifestaciones agresivas contra quienes, precisamente por saltarse la misma y estar negativamente significados, se convierten en

---

<sup>21</sup> En “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, se puede leer algo parecido: “Lejos de ser una expresión de diferencias naturales, la identidad de género exclusiva es la supresión de semejanzas naturales. Requiere represión: en los hombres, de cualquiera que sea la versión local de rasgos «femeninos»; en las mujeres, de la versión local de los rasgos «masculinos»” (Rubin, 1986, p. 115).

objeto de acciones homofóbicas<sup>22</sup>: “es posible que acosar sexualmente a los gays no obedezca al propósito de consolidar la jerarquía de género, sino al de promover la normatividad del género” (Butler, 2007, p. 15).

Por todos estos motivos, no es de extrañar que Judith Butler clame por una relajación de las etiquetas que utilizamos para categorizar a las personas. En el fondo, llama a su audiencia a olvidar todo intento de conceptualizar una identidad. Nos recuerda que la construcción de la identidad es un mecanismo del poder para controlar a las personas, que acaba homogeneizando y disipando las diferencias entre ellas, haciéndolas más dóciles y fácilmente controlables (Butler, 2002, 2007).

En lugar de aspirar a encontrar una identidad, llama a una explosión de diversidad, en la que tanto el sexo como el género aparecen diluidos: “no se puede establecer ninguna correlación, por ejemplo, entre el travestismo o el transgénero y la práctica sexual, y la distribución de las inclinaciones heterosexual, bisexual y homosexual no puede determinarse de manera previsible” (Butler, 2007, p. 16).

¿Cómo se puede llegar a flexibilizar la fijación occidental moderna en la identidad? Butler reconoce que no es fácil, pero el primer paso es concienciar de que la identidad no es algo con lo que nacemos y debemos descubrir, sino construido gracias a la repetición performativa de actos encaminados a homogeneizarnos y amoldarnos a la norma binaria heterosexual (Duque, 2010).

Precisamente, por ello, la construcción de una identidad heteronormativa no es inevitable. Pone como ejemplo más relevante de subversión de la norma identitaria heterosexual el caso de las *drag queens*, que con sus actos (*performances*) desestabilizan el supuesto orden natural que el binarismo heterosexual significa:

El travestismo es un ejemplo que tiene por objeto establecer que la “realidad” no es tan rígida como creemos; con este ejemplo me propongo exponer lo tenue de la “realidad” del género para contrarrestar la violencia que ejercen las normas de género. (Butler, 2007, p. 29).

Es al dar este paso cuando Butler inicia lo que se convertirá en las teorías *queer*, que llaman a desestabilizar el orden heteronormativo para permitir una explosión de diversidad humana, no limitada por estrecheces de cualquier tipo: biologicistas, costumbristas o moralistas.

---

<sup>22</sup> Utilizo aquí el término “homofóbicas” en su sentido más amplio, incluyendo cualquier tipo de agresión, física o verbal, a una persona no heteronormativa y, por tanto, equivalente a “LGTBfóbicas”, según lo expresado en la introducción al explicitar las opciones terminológicas de este trabajo.

Para combatir, en consecuencia, la exclusión hay que romper la normativa, empezando por el binarismo obligado. Ello será posible a través de unos contra-discursos y contra-prácticas que traspasen lo permitido en cada género, que rompan las adscripciones de género a través de la confusión creada entre sexo, género, roles sexuales, roles genéricos e identidades genéricas. (Osborne y Molina, 2008, p. 155)

Si echamos la vista atrás, al comienzo de esta sección destinada a aclarar los conceptos fundamentales en torno al género y al sexo, podemos descubrir sentimientos confusos. Al principio parecía una tarea sencilla con una división clara y distinta entre un elemento físico (el sexo) y otro cultural (el género). Sin embargo, al adentrarnos en el pensamiento de más autoras, se descubre que dicha aparente simplicidad no era tal.

Probablemente, esta sensación de confusión no sea tan importante como lo es aproximarse a desenmascarar los medios a través de los cuales la diversidad de las personas se ve constreñida por los discursos sociales dominantes: “Cualquiera que sea el término que utilicemos, lo importante es desarrollar conceptos para describir adecuadamente la organización social de la sexualidad y la reproducción de las convenciones de sexo y género” (Rubin, 1986, p. 105).

Finalmente, tras leer a Judith Butler y su giro copernicano que elimina todos los aspectos biológicos de la reflexión, nos adentramos de lleno en las teorías *queer*, en las que puede parecernos que ya no hay nada claro. Probablemente, esta sensación es la mejor prueba de que el recorrido ha sido acertado: consiste en abrazar esa diversidad que trasciende la rigidez del sistema heteronormativo, tal como Judith Butler invita a hacer en sus escritos. En términos derridianos, estamos comenzando a plantear la reflexión desde los márgenes en lugar del centro:

Construir un discurso *queer* implica por lo tanto situarse en un espacio extraño que nos constituye como *sujetos extraños* de un *conocimiento extraño, inapropiado, malsonante*. Hacer y hablar de teoría *queer* es, en este contexto, asumir un cierto acto político de intervención enunciativa por la cual, en un cierto sentido, *se suspende la autoridad de la disciplina académica y se la increpa desde uno de sus márgenes*, con el *objetivo de movilizar y desplazar ese margen*. (Córdoba, Sáez y Vidarte, 2005, p. 23, la cursiva es mía)

### **3.3.1.3. Movimiento LGTBI.**

Hasta ahora, el desarrollo de este trabajo se ha mantenido en el ámbito teórico de la reflexión académica. Pero simultáneamente a todos los debates terminológicos y conceptuales en torno al sexo y al género, surgió un movimiento social que reclamaba reconocimiento,

legitimidad y visibilidad para todas las personas que viven fuera de la heteronormatividad: las personas LGTBI.

La **heteronormatividad**, en palabras de Werner (1991), “hace referencia al conjunto de relaciones de poder, por medio del cual, la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano” (Rodríguez-Polo et al., 2017, p. 202).

Por su lado, la expresión movimiento LGTBI se refiere, según el “Diccionario gay-lésbico” al “conjunto de manifestaciones críticas de los homosexuales contra la opresión social y política a que se han visto sometidos a lo largo de la historia” (Rodríguez, 2008, p. 316). Aunque en sus inicios se llamó movimiento de liberación homosexual, traducción literal de *gay liberation movement* (Rodríguez, 2008), actualmente se prefiere la expresión movimiento LGTB(I)/LGBT(I), “sigla del colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales” (Rodríguez, 2008, p. 251)<sup>23</sup>.

Los autores suelen reconocer los siguientes objetivos comunes al movimiento LGTBI: despenalización de la homosexualidad, equiparación de derechos entre personas homosexuales y heterosexuales y la erradicación de rechazos, prejuicios y actitudes negativas (Noir, 2010).

Aunque los orígenes del movimiento se suelen relatar desde los incidentes de Stonewall en 1969 (Rodríguez, 2008), hay que reconocer que hay antecedentes previos que se hace necesario mencionar. A finales del siglo XIX, en un contexto en el que la mayor parte de los países europeos castigaba la homosexualidad (entonces denominada “sodomía”) con penas de cárcel, incluida la cadena perpetua, surgen en Alemania las primeras asociaciones que aspiran a lograr la despenalización de las prácticas homosexuales masculinas. El **Comité Científico Humanitario** propuso en Berlín en 1897 la abolición del artículo 175 del Código Penal pero la iniciativa no fue aprobada. Posteriormente, surgieron otras asociaciones con finalidades similares hasta que, de forma conjunta, en 1929, llevaron una nueva iniciativa al parlamento alemán que finalmente derogó el artículo que castigaba la homosexualidad. Este contexto progresista duró poco: solo hasta 1933, cuando Hitler accede al gobierno y las políticas nazis poco a poco van transformando el otrora ambiente tolerante (Noir, 2010).

La sucesión de guerras en Europa en la primera mitad del siglo XX no ayudó a la consolidación de un ambiente de respeto hacia los movimientos sociales en general y el homosexual en particular. Esto explica que el foco de resistencia homosexual se traslade a Estados Unidos.

---

<sup>23</sup> La I hace referencia a las personas intersexuales, y no siempre aparece en los textos.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la actitud hacia la homosexualidad, aunque menos hostil, no era favorable, “prueba de ello es el hecho de que, a diferencia de lo que ocurriera con los judíos o con los gitanos, a las personas homosexuales no se las liberó de las prisiones con la caída de Hitler, ni se les ofreció asilo político en Estados Unidos” (Penna, 2012, p. 191).

Entre 1945 y finales de la década de los sesenta, surge el **movimiento homofílico**. Desde un punto de vista etimológico, homofilia significa “amistad con los del mismo sexo” (Rodríguez, 2008, p. 204). Puede referirse tanto a una actitud positiva hacia las personas homosexuales (por tanto, antónimo de homofobia) o ser un eufemismo para referirse a las personas homosexuales que, al eliminar la referencia explícita al sexo en el término y sustituirlo por la amistad, genera menos reticencias en la sociedad (Noir, 2010; Rodríguez, 2008). Este movimiento se concretó en grupos de carácter moderado y conservador que, a pesar de ello, luchaban por alcanzar la aceptación de las personas homosexuales e integrarlas como miembros respetables de la sociedad (Noir, 2010).

En 1948, en plena caza de brujas de la Era McCarthy en Estados Unidos, Harry Hay, un sindicalista que colaboraba en la campaña presidencialista de Henry Wallace, postuló que las personas homosexuales no son degeneradas, ni enfermas, ni pervertidas sino que, al igual que la población negra, se trata de una minoría cultural oprimida. Aunque en el siglo XXI no parece una idea innovadora, en un momento en el que las personas homosexuales también eran perseguidas por el McCarthismo, fue un cambio radical de perspectiva: en lugar de que se escondiese e internalizase su condición de enfermo y desviado, este colectivo era invitado a organizarse. Fruto de dicha organización fue la semiclandestina *Mattachine Society*, fundada por Henry Hay en Los Ángeles en 1950, que “preparó el terreno para la explosión de liberación gay que se desencadenó durante los disturbios de Stonewall de 1969” (Noir, 2010, p. 135).

El 28 de junio de 1969, en el bar **Stonewall Inn** en Nueva York, la policía comenzó a acosar a los clientes, en su mayoría travestis y *drag queens*. A pesar de que las redadas en los bares gays eran comunes en aquella época, aquel día ocasionó disturbios en las calles nunca vistos antes, que encadenaron protestas en las calles varias noches seguidas (Aguilar, 2008; Noir, 2010; Penna, 2012).

Fue la primera vez que la comunidad homosexual se enfrentaba en forma contundente contra las fuerzas policiales, causando gran conmoción en la comunidad y, simultáneamente, sirvieron de aglutinante de las incipientes organizaciones homosexuales que habían funcionado hasta entonces. (Noir, 2010, p. 136)

La repercusión en los medios de este evento ayudó a forjar la identidad LGTB y significó una auténtica “salida del armario” por parte de gays, lesbianas, bisexuales y travestis, que a partir



de entonces dejaron de esconderse y aceptar su marginalidad para coordinarse y comenzar a reclamar derechos igualitarios. Así, por ejemplo, en estos años se fundaron tres periódicos: *Gay Power*, *Come Out* y *Gay* se iniciaron campañas contra las empresas que maltrataban a sus miembros homosexuales (Aguilar, 2008).

Unas semanas después de los incidentes de Stonewall, se creó en Nueva York el **Frente de Liberación Gay** (GLF: *Gay Liberation Front*), que a finales de año ya contaba con grupos en varios puntos de Estados Unidos y otros países como Canadá, Francia, Reino Unido, Bélgica, Países Bajos, México o Australia. Fue esta organización la que, para conmemorar el primer aniversario de Stonewall, organizó una manifestación pacífica desde *Greenwich Village* hasta *Central Park*, que contó con entre 5.000 y 10.000 asistentes (Noir, 2010).

Desde entonces, manifestaciones como ésta se han celebrado todos los años en torno al 28 de junio, convirtiéndose en lo que actualmente conocemos como marchas por el **Día del Orgullo LGTBI**. Cabe destacar que estas manifestaciones, con el tiempo, se han extendido a infinidad de países y son cada vez más multitudinarias (Noir, 2010; Penna, 2012).

Stonewall fue significativo porque representó la visibilización de personas que, hasta entonces, habían permanecido en la oscuridad de la marginalidad. Pero no podemos llegar a comprender este fenómeno plenamente si no lo contextualizamos: el movimiento que se inició entonces iba de la mano con movimientos de protesta previos como el movimiento por los derechos civiles de la población afroamericana, la revolución sexual o el movimiento feminista (Noir, 2010; Penna, 2012). El movimiento de lucha por los derechos de las personas homosexuales adquirió, desde ese momento, un carácter reivindicativo del que había carecido hasta entonces, marcado como había estado por posturas moderadas y conservadoras.

Otro aspecto original será que los y las activistas involucradas en él no se centrarán tanto en las similitudes sino en las diferencias que justifican ciertas identidades: “en las primeras publicaciones la categoría homosexual de origen médico-científico comenzó a redefinirse, dando lugar a las nociones gay y lesbiana, como forma de afirmación pública” (Aguilar, 2008), superando de esta forma la perspectiva patologizante, frecuente aun en los tiempos previos a Stonewall.

En consonancia con los nuevos tiempos, en los años setenta surgirán las **organizaciones de personas LGTB** propiamente dichas: hasta entonces, las asociaciones existentes solían rechazar a las personas transexuales o a las que no seguían los dictados de los roles de género, por ello las denominamos anteriormente asociaciones meramente homofílicas. Superada esta perspectiva que patologizaba a todas las personas no heteronormativas y, en especial, a las personas trans, las nuevas organizaciones de personas LGTB comenzarán a cuestionar, tal como comenzaba a

hacerse en el ámbito académico, las nociones de género, sexo, identidad sexual o prácticas sexuales (Penna, 2012).

El siguiente paso relevante en la lucha por los derechos de las personas LGTB se dio en el año 1973, cuando la Asociación Americana de Psiquiatría (APA: *American Psychiatric Association*) decidió **eliminar la homosexualidad de su manual sobre enfermedades mentales** (DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). No obstante, esta eliminación no fue total sino condicionada: se consideraba que la persona homosexual tenía un problema mental en caso de que sintiese rechazo hacia su propia condición homosexual. Posteriormente, en 1987, la APA eliminó la homosexualidad de forma definitiva, sin condicionamientos de ningún tipo.

Desde entonces, la comunidad científica considera a la homosexualidad una opción sexual en lugar de un trastorno mental. A pesar de ello, el movimiento LGTB continúa reclamando la eliminación del trastorno de disforia de género, cuyo diagnóstico es preceptivo en muchos países como España para el tratamiento tanto hormonal como quirúrgico de las personas trans (Penna, 2012). La permanencia de esta categoría y la necesidad de su diagnóstico continúan patologizando de esta forma a las y los miembros más débiles de la comunidad LGTBI: las personas trans.

Otro logro significativo del movimiento LGTBI ha sido el reconocimiento en muchos países del **matrimonio igualitario**: Holanda (2001), Bélgica (2003), España y Canadá (2005) entre otros, hasta un total de 28 estados a principios de 2020. De forma parecida, en otros países, aunque las personas del mismo sexo no pueden aspirar a la condición de matrimonio en las mismas condiciones que las personas heterosexuales, sí se les ha reconocido la condición de parejas de hecho, uniones civiles o “sociedades de convivencia” (Noir, 2010). Por otro lado, en cuestiones como la adopción, los logros se están manifestando más lentamente.

A pesar de todos estos avances, la realidad del movimiento LGTBI también está teñida de **sombras**: en el contexto occidental, parece haberse mercantilizado y masificado, perdiendo en buena medida el carácter transgresor y clandestino de sus orígenes. Una vez que la población homosexual se hizo visible, fue identificada como un nicho de mercado para quienes se han creado “perfumes, ropas, zapatos, modos de vestir, actores y actrices, películas, cantantes y canciones, personajes famosos, agencias de viaje, barrios e, incluso, ciudades exclusivas para el consumo de personas homosexuales, especialmente gays” (Penna, 2012, p. 195).

El movimiento LGTBI aúna realidades personales tan diversas como las necesidades y reclamos a los que aspira. Reflejo de esta diversidad, que a menudo degenera en discrepancias en cuanto a prioridades, es la **falta de acuerdo en torno a las letras de las siglas** para denominar al

propio colectivo (Penna, 2012): ¿LGTB?, ¿LGBT? ¿Se debe añadir la Q para nombrar a las personas *queer*? ¿Se debe añadir la I para nombrar a las personas intersexuales? ¿Se debe añadir un signo “más” para incluir expresamente a tantas personas que no se sienten representadas por ninguna de las categorías previas: lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, *queer*, intersexuales?

Los afanes de las personas LGTBI se canalizan actualmente a través de organizaciones. En el caso de España, buena parte de las distintas organizaciones de ámbito más reducido o local están agrupadas dentro de la FELGTB (Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales). De forma parecida, a nivel internacional, encontramos la ILGA: aunque la sigla significa *International Lesbian and Gay Association*, su nombre oficial se ha ido ampliando con el paso del tiempo y desde el año 2008 la denominación oficial es Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex (Penna, 2012).

Así, en España, a diferencia del resto de países, se habla del colectivo LGTB por la FELGTB, federación que respeta el orden de las siglas en función del momento en el que se fueron añadiendo las mismas al nombre de la federación, primero las personas gays, luego las personas lesbianas, con las que se hizo una excepción a manera de discriminación positiva frente a los gays, colectivo más visible dentro del movimiento, luego las personas transexuales y, en último lugar, las personas bisexuales.

(...) Sin embargo, a diferencia de España, en **Europa** y el resto del mundo se habla del colectivo LGBT, en base a la regla que hace que se cite primero las posibles orientaciones sexuales de las personas, sean lesbianas, gays o bisexuales, y luego la identificación sexual, transexuales. (Penna, 2012, pp. 198-199)

Sería relevante ahora analizar la situación y el progreso de las personas LGTBI en el ámbito educativo, pero dado que dedicaré otro apartado a ello, omito este aspecto, que bien podría ajustarse al presente epígrafe. Por ello, procedo a continuación a expresar un balance final de la situación de las personas LGTBI cincuenta años después de su eclosión como movimiento social tras los incidentes de *Stonewall*.

La **situación** de estas personas es, ciertamente, **dispar**. Mientras en gran parte del mundo la causa LGTBI es inexistente en cuanto que realidad perseguida, estigmatizada y castigada en virtud de motivaciones predominantemente culturales o religiosas, en la mayoría de los países occidentales las personas LGTBI han adquirido visibilidad y, con ello, una voz propia. A pesar de ello, si en algunos países occidentales han conseguido equiparación de muchos derechos con las personas heterosexuales (matrimonio igualitario, por ejemplo, o dirigentes políticos, económicos, sociales o intelectuales abiertamente *queer*), en otros el progreso es más lento y la lucha por la equiparación en derechos requiere más esfuerzos (Noir, 2010).

Las sociedades no cambian fácil ni rápidamente, lo que explica el surgimiento de **movimientos anti-LGTBI y anti-género** que pretenden un retroceso en derechos y libertades para estas personas. Estos grupos, basados en el argumento del pretendido carácter antinatural de la sexualidad no heteronormativa y de las familias no heterosexuales patriarcales, llevan tiempo actuando aunque recientemente han adquirido más relevancia informativa y se han extendido en diversos ámbitos, siendo los políticos, mediáticos y religiosos los más evidentes (Noir, 2010; Rich, 1996).

A diferencia de formas de resistencias anteriores, de carácter local y reactivo, ahora estamos ante un fenómeno transnacional bien organizado por partidos y *lobbies* conservadores con una misma retórica pergeñada por la jerarquía de la Iglesia Católica (y compartida por otras iglesias posteriormente). Esta retórica no sólo incluye la etiqueta “ideología de género” [...] sino también la invocación de la medicina para justificar la discriminación, el uso de un lenguaje propio que aspira a cambiar el significado de términos clave en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos o un repertorio de simbología visual que enmarca su mensaje discriminatorio en colores alegres y escenas felices. (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017, p. 3)

Pensemos, por ejemplo, en los partidos y líderes políticos populistas de extrema derecha tanto en Estados Unidos como en Europa y en otras partes del mundo que, aliados con las posiciones más reaccionarias de las grandes religiones, propugnan la limitación de las manifestaciones no heteronormativas a la más estricta privacidad<sup>24</sup>, en el mejor de los casos. Así, por ejemplo, el diario El País publicaba el 25 de mayo de 2019 que el colectivo LGTBI estaba “en el punto de mira del gobierno polaco” porque el ayuntamiento de la capital había firmado una declaración de apoyo al mismo que, para el gobierno nacional era un auténtico “ataque a los valores nacionales” (Chouza, 2019).

Asimismo, en España hemos sido testigos de varias campañas ultraconservadoras por parte de la organización Hazte Oír, que ha desplegado autobuses por todo el país con mensajes como “Los niños tienen pene, las niñas tienen vagina” contra las personas trans, así como campañas que descalifican la lucha del feminismo y del colectivo LGTBI tildándola de “ideología de género”, o caricaturizando a las mujeres feministas recurriendo a la imagen del dictador alemán Adolf Hitler, contribuyendo por tanto a consolidar en el imaginario colectivo la idea de las feministas como extremistas vulgarmente denominadas “feminazis”. Esta organización ha llegado incluso a enviar masivamente a los centros educativos un material titulado “Mis hijos, mi

---

<sup>24</sup> Buen ejemplo de lo que más adelante se denominará, siguiendo a Borrillo (2001), homofobia liberal, probablemente conjuntada con homofobia de tipo institucional.

decisión”, advirtiendo sobre la ideologización de corte feminista y LGTBI, además de hacer pública en su página web la lista de instituciones y personas que, desde su punto de vista, “adoctrinan”. Es posible encontrar numerosas reseñas periodísticas de estas campañas en la prensa nacional (Europa Press, 2019; Muela, 2018; Santos, 2017; Torres Menárguez, 2019).

En el caso de la Iglesia Católica esta reacción crítica se ha hecho manifiesta en el año 2019 con la publicación del documento de la Congregación para la Educación Católica “Varón y mujer los creó. Para una vía de diálogo sobre la cuestión del *gender* en la educación”. Dicho documento, bajo la apariencia de voluntad de diálogo en torno al género (y, por tanto, cuestiones de feminismo y diversidad afectivo-sexogenérica), incluye afirmaciones como que las legítimas investigaciones en torno al género han derivado en “ideología de género” que “busca imponerse como un pensamiento único que determine incluso la educación de los niños y, por lo tanto, excluye el encuentro” (Congregación para la Educación Católica, 2019, 6). Por ello, concluye, no es posible dialogar con una supuesta “ideología de género”, pero “es en relación con estas investigaciones que es posible abrirse a escuchar, razonar y proponer” (Congregación para la Educación Católica, 2019, 6).

Para comprender qué entiende la Iglesia Católica por “ideología de género”, es posible remontarse hasta el año 2003, cuando el Consejo Pontificio para la Familia editó un diccionario específico sobre términos relativos a la familia, en el que la describe como “«la ideología feminista» según la cual las mujeres «pretenden liberarse» y «la heterosexualidad, lejos de ser obligatoria, no significaría más que uno de los casos de práctica sexual»” (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017, p. 5).

A la estrategia semántica de distorsión del género, asociándolo a las connotaciones negativas de irrealidad y falsedad, la Iglesia Católica le suma también la promoción del “pánico moral” entre sus fieles ante los avances de los movimientos feminista y LGTBI. No es una estrategia novedosa, el Vaticano comenzó su particular cruzada contra el género a mediados de la última década del siglo XX, con las conferencias de Naciones Unidas en El Cairo y Beijing (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017).

Ya en el siglo XXI, el documento pontificio “Varón y mujer los creó. Para una vía de diálogo sobre la cuestión del *gender* en la educación” (Congregación para la Educación Católica, 2019) añade que “es necesario reiterar la raíz metafísica de la diferencia sexual” (número 34), es decir, el discurso esencialista sobre sujetos que nacen hombre o mujer exclusivamente. En el número 38, destaca que “otro derecho no secundario es el del niño a crecer en una familia, con un padre y una madre, con lo que es la masculinidad de un padre y una madre”, es decir, la familia solo puede ser la familia tradicional heterosexual, al mismo tiempo que insiste en el

vínculo esencial entre sexo y género. Indudablemente, este documento también consagra el matrimonio como el único ámbito adecuado para el acto sexual (número 54).

Por otro lado, al aludir a la escuela, en el número 42, sugiere la necesidad de un lenguaje “adecuado y moderado” (¿podemos estimar que el lenguaje de la diversidad sexo-genérica no lo es?) y también de “ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido crítico ante una invasión de propuestas” y “un bombardeo de mensajes ambiguos y vagos -cuyo final es la desorientación emocional y el impedimento de la madurez psico-relacional” así como ayudarles a tomar “distancia de todo lo que desfigura su capacidad de amar” (acusaciones claras contra los movimientos feminista y LGTBI, ambos en torno al género).

En el caso particular de España, los esfuerzos de la jerarquía católica por revertir los progresos sociales para mujeres y personas *queer* no fueron efectivos más allá de sus fieles más leales, al menos inicialmente. Ello se debió, según Cornejo-Valle y Pichardo (2017), al divorcio entre la sociedad española y la jerarquía eclesiástica: aunque el 70% de la población se manifiesta como católica, los obispos españoles apenas consiguen el apoyo del 10% de los creyentes católicos en estos temas. Estos mismos autores sostienen que la causa de este divorcio está íntimamente ligada a la asociación entre la Iglesia Católica y el régimen franquista durante la dictadura.

No obstante, en los años siguientes a las afirmaciones de estos autores, las posturas más radicales contra las causas feminista y *queer* se han abierto paso tanto mediática como socialmente. Lo han hecho de la mano de grupos que, de forma tácita o expresamente política según los casos, hacen gala de su posicionamiento ideológico ultraconservador que contribuye a reforzar la hegemonía cisheterosexista.

En estos últimos párrafos he profundizado en las reacciones anti-LGTBI, en especial en el ámbito eclesial. En todo caso, se trata solo de un ejemplo de este tipo de reacciones, que también han crecido en ambientes académicos o políticos, por citar algunos.

Avanzando en la reflexión, Preciado (2003), entre otros autores, postula que actualmente nos encontramos en un estadio distinto al que algunos llaman la política *queer*<sup>25</sup>. Sin embargo, probablemente nos falte perspectiva histórica para analizarlo suficientemente. Llega, por tanto, el momento de concluir esta sección para retomar nuevas disquisiciones teóricas con importantes

---

<sup>25</sup> “A diferencia de las políticas ‘feministas’ u ‘homosexuales’, la política de la multitud *queer* no se basa en una identidad natural (hombre/mujer), ni en una definición basada en las prácticas (heterosexuales/homosexuales) sino en una multiplicidad de cuerpos que se alzan contra los regímenes que les construyen como “normales” o “anormales”. (...) Las multitudes *queer* no son post-feministas porque quieran o deseen actuar sin el feminismo. Al contrario, son el resultado de una confrontación reflexiva del feminismo con las diferencias que éste borraba para favorecer un sujeto político “mujer” hegemónico y heterocentrado” (Preciado, 2003, pp. 163 y 165).

implicaciones en la vida de las personas, y lo hago destacando los logros del movimiento LGTBI, una vez mencionadas algunas de las reacciones actuales en su contra.

En resumen, aunque la lucha continúa, los movimientos de homosexuales están generando una conciencia a nivel de la sociedad civil que implica un avance importante para la democracia y los derechos humanos. (Noir, 2010, p. 140)

#### **3.3.1.4. Identidad sexual e identidad de género.**

Aunque cuestionada en su estabilidad por las teorías *queer* (Butler, 2007), el hecho es que todos formamos una idea sobre quiénes somos, es decir, sobre nuestra identidad. La identidad individual o autoconcepto es compleja, atravesada por múltiples variables personales, familiares, sociales y contextuales que hacen que cada persona sea única (Woolfolk, 1999). A pesar de ello, hay ciertos elementos identitarios significativos para el objeto de este estudio que podemos analizar, como son la identidad sexual y la identidad de género.

Se analizan aquí dos corrientes con respecto a la **identidad sexual**. Aunque algunos autores (Gallardo y Escolano, 2009; Rodríguez, 2008; Suárez, 1998) identifican identidad sexual con orientación sexual, en este trabajo se opta por considerar que la identidad sexual “hace referencia a la identificación con los órganos sexuales masculinos o femeninos con los que se nace” (Penna, 2012, p. 149).

En nuestra sociedad, organizada en torno al binarismo sexual, las opciones de identificación sexual se reducen a dos: hombre o mujer de forma excluyente. Sin embargo, tenemos el caso de las personas intersexuales que evidencian la falsedad dicha dicotomía: nacen con características de ambos sexos o que no encajan plenamente en ninguno de los dos. Es más, “desde la misma Biología, se constatan más de 600 variedades de intersexualidad que no encajan en los modelos dicotómicos” (Villalba, 2018, p. 13).

La **identidad de género**, en cambio, “hace referencia al sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y la adhesión a ciertas normas culturales relacionadas con el comportamiento femenino o masculino” (Penna, 2012, p. 149). Es importante resaltar que este término se refiere a ese sentirse masculino o femenino<sup>26</sup>, más allá del género asignado en el momento del nacimiento según el sexo biológico (Rodríguez, 2008). Esto quiere decir que no hay necesariamente una correspondencia unívoca entre la identidad sexual y la identidad de género: puede darse el caso de personas que, aceptando su identidad sexual de nacimiento, tengan una identidad de género distinta, rechazando de esta forma la que les fue asignada socialmente al nacer (Butler, 2007).

---

<sup>26</sup> Kohlberg, 1966, citado por Freixas (2012), afirma que los niños y niñas suelen finalizar la formación de su identidad de género en torno a los siete años.

Aun así, no debemos olvidar que la mayor parte de las personas no sienten ningún rechazo a su identidad sexual asignada ni a su correspondiente identidad de género convencional: son las personas que se suelen denominar cis-género o cis-sexuales, frente a transgénero o transexuales (Green y Maurer, 2015; Villalba, 2018). A modo de resumen, se puede citar la definición de identidad de género:

La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Principios de Yogyakarta, 2007, p. 6)

Podemos comprobar que el número de combinaciones posibles entre identidad sexual e identidad de género es variado, si rechazamos la dicotomía hombre-mujer y aceptamos que puede haber otras opciones intermedias entre estos dos extremos. Por ello, ha surgido recientemente la etiqueta de personas trans, “categoría genérica, muy de moda actualmente, que incluye a transexuales, travestis, gays afeminados, y lesbianas con comportamientos e indumentaria masculinizadas” (Rodríguez, 2008, p. 451).

Se trata, en definitiva, de un amplio continuo que incluye a las personas transexuales (aquellas que, rechazando la identidad sexual asignada en el nacimiento, optan por transformar su cuerpo hormonal y/o quirúrgicamente) pero también a las personas transgénero (aquellas que mantienen la identidad sexual asignada en el nacimiento, manteniendo su cuerpo inalterado, pero manifiestan una identidad genérica que no es acorde con el mismo) (Penna, 2012; Rodríguez, 2008).

Villalba (2018) y Green y Maurer (2015) mencionan otra etiqueta surgida recientemente: personas no binarias, que designa a quienes no se identifican ni como hombres ni como mujeres y, en consecuencia, manifiestan su identidad sexual y de género fuera de los cánones establecidos por el sistema binario hombre-mujer.

Villalba (2018) también llama nuestra atención sobre el hecho de que las posibles identidades basadas en la superación de una concepción binarista del género siguen creciendo y actualmente también encontramos personas que se pueden autoproclamar agénero (personas que no se identifican con ningún género), de género neutro (personas que estiman que su identidad está fuera del sistema binario) o bigénero (personas que se identifican con ambos géneros simultánea o sucesivamente). Evidentemente, se trata de nuevas denominaciones que, aunque



ciertamente pueden resultar confusas, en consonancia con los tiempos *queer*, cuestionan la estabilidad de la identidad y del género.

En apartados anteriores, se analizó cómo el género es performativo (Butler, 2007): está destinado a actuar y actuarse, produciendo efectos. Por ello, además de la identidad de género es importante mencionar la **expresión de género**: las manifestaciones externas visibles del género, que incluye elementos como vestimenta, estilo personal, peinado, lenguaje corporal, etc. Las personas, sean cis, trans o no binarias, pueden expresarse de manera conforme con el género asignado en el nacimiento o no conforme con el mismo (Green y Maurer, 2015; Villalba, 2018).

La mención tanto de la identidad como de la expresión de género nos lleva a los **roles de género**, elemento indispensable tanto en uno como en otro. Se trata de las funciones y tareas que se espera que las personas desempeñen a lo largo de su vida en función de si son hombres o mujeres. Se trata de encargos sociales, no naturales, afianzados a lo largo de la historia, que necesariamente condicionarán las vidas de las personas, al separar los espacios público y privado de tal forma que el género femenino permanece aislado en el ámbito privado mientras que al masculino se le reserva la esfera pública. Constituyen roles que se aprenden muy tempranamente en la vida de las personas, que se asimilan a través de la repetición en una atmósfera afectiva y que contribuyen al aprendizaje de todo el universo simbólico social, finalmente delimitando el horizonte existencial de las personas: aquello que pueden hacer o aquello a lo que pueden aspirar (Sevillano y Holgueras, 2018a).

Aunque en las sociedades occidentales asistimos a una cierta flexibilización de estos roles de género, lo cierto es que suelen degenerar en **estereotipos de género**: ideas preconcebidas sobre las personas basadas en su sexo-género, fijas e inamovibles, cuyo objetivo es “que parezca de forma natural que los hombres están mejor dotados para determinados roles y las mujeres para otros” (Sevillano y Holgueras, 2018a, p. 24). Parece evidente que la existencia de estos estereotipos en la sociedad, tanto conscientes como inconscientes, son un serio inconveniente de cara a la superación de los roles de género exclusivos y excluyentes heredados tradicionalmente.

Las nociones de identidad sexual, identidad de género y expresión de género junto con la crítica a los roles de género y sus correspondientes estereotipos nos ayudan a superar el dualismo entre los sexos varón-hembra y los géneros femenino-masculino, abriendo un amplio abanico de posibles combinaciones que nos guían, en consonancia con la teoría *queer*, a una desestabilización y liberación del género (Butler, 2007). En el próximo apartado, se reflexiona sobre los aportes a la diversidad en torno a la sexualidad humana.

### 3.3.1.5. Orientación sexual y actividad sexual.

Hasta ahora, la exposición de conceptos se ha limitado a aquellos que ayudan a definir la identidad de cada persona en sí misma, sin tener en cuenta su relación de las demás personas. Ahora bien, es un hecho que somos seres sociales, que no solo conocemos a quienes están a nuestro alrededor, sino que estas personas pueden ser objeto de nuestro deseo. En esta sección me centraré en los aspectos teóricos acerca del deseo de unas personas sobre otras: la orientación sexual y las prácticas sexuales.

Aunque muchas veces se identifique orientación sexual con sexualidad, Villalba (2018) advierte que la **sexualidad humana** es una vivencia compleja que involucra tanto la identidad (sexual y de género) como el propio cuerpo y la expresión de género, sin olvidar la orientación amorosa y erótica.

La complejidad de la sexualidad humana hace de ella algo más que la creencia cisheteronormativa en un sistema binario entre hombres y mujeres heterosexuales en los que su identidad sexual y de género siempre coincide: aunque en la actualidad aun cuesta reconocer que no hay una correspondencia unívoca entre identidad sexual, identidad de género, expresión de género y orientación sexual, “los hechos demuestran que **lo natural es la diversidad sexual**” (Pichardo, de Stéfano, Faure, Sáenz, y Williams, 2015, p. 10).

Según la APA (2006), la **orientación sexual** es la atracción duradera de una persona, incluyendo todos los posibles ámbitos de la personalidad: romántico, sexual, emotivo o afectivo. Por tanto, a partir de la combinación de las identidades de la persona que desea y la persona objeto de deseo, se ha establecido la siguiente clasificación de posibles orientaciones sexuales, que no puede ser considerada definitiva ni cerrada a otras posibilidades, porque la diversidad es lo natural (Gallardo y Escolano, 2009; Penna, 2012; Pichardo et al., 2015; Villalba, 2018):

- Asexuales: personas que no se sienten atraídas sexualmente por otras personas.
- Alosexuales: personas que se sienten atraídas sexualmente por otras personas. A su vez, entre ellas, podemos distinguir:
  - *Heterosexuales*: personas que se sienten atraídas por personas de sexo distinto.
  - *Homosexuales*: personas que se sienten atraídas por personas del mismo sexo.  
Así, las mujeres que se sienten atraídas por mujeres son lesbianas y los hombres que se sienten atraídos por hombre, gays.
  - *Bisexuales*: personas que se sienten atraídas por personas tanto del mismo sexo como de sexo diferente.

- *Pansexuales*: personas que se sienten atraídas por otras personas, independientemente de su sexo (el mismo o el contrario).

En un intento por incorporar la diversidad de objetos posibles de la orientación sexual de una persona, la Convención de Yogyakarta (2007) la define como “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas” (p. 6).

Cabe destacar que todos estos términos para identificar la variedad de orientaciones sexuales son de reciente creación: así, por ejemplo, la palabra homosexual fue un neologismo surgido a finales del siglo XIX en el ámbito médico para clasificar la anómala condición de las personas, especialmente los hombres, que mantenían relaciones sexuales con personas de su mismo sexo (Rodríguez, 2008).

También la palabra lesbiana fue acuñada en aquella época (Rodríguez, 2008; Villalba, 2018). Hasta entonces, tal como explicaba Foucault en “Historia de la Sexualidad” (1976, 1986, 1987), se había utilizado la palabra sodomía para referirse a la homosexualidad.

El término homosexual surge con una pesada carga medicalizante y patologizante desde una perspectiva científica, lo que explica que el concepto surgiese antes que su correspondiente “heterosexual”: se creó primero la palabra para el fenómeno considerado anormal (homosexualidad) y más tarde para el considerado normal (heterosexualidad<sup>27</sup>). Es por ello que, en especial en el ámbito anglosajón, las personas homosexuales tienden a no utilizar este término para identificarse a sí mismas, prefiriendo el vocablo “gay” en su lugar, desprovisto de la carga medicalizante del término de origen latino (Rodríguez, 2008). También en el ámbito anglosajón, con frecuencia se recurre a la palabra “gay” para describir tanto a hombres como a mujeres homosexuales.

Cuando el término inglés se introdujo en la lengua española, fue aceptado fácilmente como una alternativa coloquial a términos con una fuerte carga negativa como “maricón”. Sin embargo, su uso se ha restringido para designar mayoritariamente a los hombres homosexuales, reservando para las mujeres el de “lesbiana”.

Otra diferencia entre el uso de estas palabras en distintas comunidades lingüísticas es que entre los angloparlantes se mantiene la connotación negativa de la palabra “homosexual”, en

---

<sup>27</sup> Wittig (2006), en una nota a pie de página, refleja que la primera aparición de este término en lengua francesa no se da hasta 1911. Asimismo, Motschenbacher y Stegu (2013), en una nota final de su artículo, explican que el término se creó originalmente para designar a las personas que mantenían relaciones sexuales con personas de distinto sexo pero con ausencia de fines reproductivos.

tanto que entre los hispanohablantes el término se ha normalizado como un genérico para referirse tanto a mujeres como hombres homosexuales (Rodríguez, 2008).

Aclaradas algunas cuestiones filológicas en torno a los términos utilizados para designar las variadas orientaciones sexuales humanas, es necesario resaltar que estas orientaciones no son estáticas ni estables, aunque sí duraderas: pueden variar a lo largo de la vida (Penna, 2012; Villalba, 2018), lo que lleva a Suárez (1998) a decir que no son esencias sino estados (potencialmente transitorios) o posiciones.

Otra cuestión interesante es el del origen y el momento en que se comienza a forjar la identidad sexual. Las explicaciones a este respecto son variadas y se han intentado desde esferas de conocimiento tan distintas como la biología y la psicología. En todo caso, no disponemos de una teoría ampliamente aceptada acerca de cuándo se asienta la orientación sexual de las personas (Penna, 2012).

A pesar de ello, sí parece haber acuerdo en cuanto a los estadios vitales por los que atraviesa una persona, dentro de los márgenes de nuestra cultura cisheteronormativa, para descubrirse a sí misma como *queer*: en primer lugar, se da la conciencia de su diferencia con respecto a las personas de su entorno, lo que genera sorpresa y sospecha sobre sí misma para, una vez superado este estadio, entrar en contacto con otras personas de su misma condición, lo que reforzará su sentimiento identitario, facilitando así asumir plenamente su no-cisheteronormatividad. Aunque parece un recorrido claro y sencillo, el testimonio de las personas que han pasado por él demuestra que es todo lo contrario y que estos pasos no se dan necesariamente en este orden, así como hay personas que no llegan a dar todos estos pasos en su camino de autoaceptación (Gallardo y Escolano, 2009)<sup>28</sup>.

Las primeras investigaciones biologicistas sobre la homosexualidad se centraron en hombres e intentaban descubrir las causas biológicas de esta condición basados en las diferencias anatómicas entre las personas homosexuales y las heterosexuales (Penna, 2012). Superado este estadio, también desde el ámbito de la biología, merece la pena destacar la labor del Dr. Alfred C. Kinsey y su equipo, quienes pusieron en duda la obligatoriedad de la heterosexualidad en las personas, ya que, entrevistando a una gran cantidad de mujeres y hombres supuestamente heterosexuales, estos describieron que no siempre se habían sentido atraídos por el sexo opuesto de forma exclusiva.

---

<sup>28</sup> Generelo y Pichardo (2006) dan una explicación más pormenorizada de este proceso, con un total de ocho estadios, que bien se podrían resumir en los mencionados en el cuerpo de este texto. Los ocho estadios son: sentimiento de diferencia, confusión de identidad y negación, auto-conocimiento y homofobias interiorizadas, experimentación, autoaceptación, manifestación, consolidación e identidad y, finalmente, el periodo de revelación o salida del armario.

Por ello, Kinsey, Pomeroy y Martin (1948) distribuyen a los sujetos de su investigación en siete categorías distintas, muy semejantes al continuo de la sexualidad humana postulado décadas después por las teorías *queer*:

- Exclusivamente heterosexuales.
- Prevalentemente heterosexuales, sólo ocasionalmente homosexuales.
- Prevalentemente heterosexuales, aunque algo más que ocasionalmente homosexuales.
- Igualmente heterosexuales que homosexuales.
- Prevalentemente homosexuales, aunque algo más que ocasionalmente heterosexuales.
- Prevalentemente homosexuales, solo ocasionalmente heterosexuales.
- Exclusivamente homosexuales.

Desde el ámbito del psicoanálisis, al que Rubin definió como “una teoría de la sexualidad en la sociedad humana” (1986, p. 119), Freud (1992) incluyó a la homosexualidad entre las aberraciones sexuales, como un desvío del objeto sexual (aunque debemos recordar que para este autor toda la sexualidad humana es perversa). Como harán Kinsey et al. (1948) más adelante, también admite la existencia de grados en la vivencia de la sexualidad entre los dos extremos homosexual y heterosexual. Finalmente, reconoce que la homosexualidad es el resultado de un complejo proceso de evolución psicológica del individuo, cuya explicación, en el conjunto de su obra, ha sido objeto de múltiples críticas.

Las explicaciones que la biología y la psicología han dado de la homosexualidad son insuficientes y, en especial, transmiten una visión negativa de la misma, al presentarla como algo que va en contra de la naturaleza o de la cultura, según una u otra perspectiva. Por ello, no parece fructífero ahondar en estas teorías, ya que no conducen a una auténtica comprensión de la diversidad de la sexualidad humana (Penna, 2012).

Explicadas las nociones más importantes en lo que concierne a la orientación sexual, llega el momento de aclarar qué son las **prácticas sexuales**. Se trata de productos históricos y sociales que concretan la actuación de las distintas orientaciones sexuales, incluyendo actos como besos, abrazos, caricias, penetración anal o vaginal, masturbación o sadomasoquismo, por mencionar algunos (Generelo y Pichardo, 2006; Penna, 2012).

Una noción muy extendida entre la población es que hay una correlación entre ciertas orientaciones sexuales y determinadas prácticas sexuales. Es preciso desmentir esta creencia: la orientación sexual de una persona no determina las prácticas sexuales a las que recurra en su vida sexual (Preciado, 2003; Butler, 2007).

La sexualidad humana es tan diversa que la multitud de cambiantes orientaciones sexuales, combinadas con multitud de cambiantes prácticas sexuales, generan un continuo que trasciende todas las clasificaciones y distinciones reseñadas en este epígrafe. Por ello, es necesario resaltar que dichas categorizaciones son solo una aproximación coyuntural a su realidad e incapaces de abarcarla en su totalidad.

### 3.3.1.6. Diversidad familiar.

Si la condición humana tiene como uno de sus rasgos esenciales la diversidad afectivo-sexogenérica, los grupos humanos que se fundan en dicha diversidad no se pueden reducir a un único modelo. En los próximos párrafos se analiza cómo la lucha del movimiento LGTBI ha generado una explosión de modelos de familia en los últimos años (Pichardo, 2009).

Como al principio de este capítulo, una buena aproximación a la realidad de las familias probablemente sea a partir de su definición en el diccionario. El de la Real Academia de la Lengua Española (2014), aporta diez posibles explicaciones del término, de las que cito cinco que se pueden aplicar a la realidad humana:

1. f. Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.
2. f. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.
3. f. Hijos o descendencia. *Está casado, pero no tiene familia.*
4. f. Conjunto de personas que comparten alguna condición, opinión o tendencia.

*Toda la familia universitaria está de enhorabuena. (...)*

7. f. coloq. Grupo de personas relacionadas por amistad o trato.

A excepción de la tercera acepción, que se refiere a los hijos e hijas, las demás hacen referencia necesariamente a un grupo de personas. En lo que respecta a este estudio, así como la acepción de exclusivamente los hijos, las últimas dos también pueden ser descartadas, ya que el objeto de este trabajo no se refiere a las amistades o a grupos sociales más amplios.

Asumiendo que la Real Academia de la Lengua refleja los sentidos más habituales con los que se utiliza el término, y reduciendo las definiciones a dos, parece ser que los rasgos fundamentales de las familias son el **parentesco** y la **convivencia**. Si, además, consultamos el Diccionario del español jurídico (2016), también de la Real Academia Española junto con el Consejo General del Poder Judicial de España, descubrimos que, desde un punto de vista meramente legal, la familia tiene exclusivamente esas mismas dos acepciones y, en consecuencia, los mismos rasgos esenciales.

Tras esta primera aproximación, resulta indispensable analizar qué es una familia para luego poder analizar sus nuevas manifestaciones a raíz del movimiento LGTBI. En primer lugar, se hace necesario analizar el parentesco. Siguiendo a Pichardo (2009), desde el ámbito de la antropología se ha entendido que el parentesco consiste en la organización que cada sociedad establece de la reproducción y la sexualidad, expresado en leyes, normas, prácticas sociales, tradiciones e instituciones y que, supuestamente, está basada en la realidad natural previa. Entre estas prácticas sociales afectadas por la organización social denominada parentesco encontramos las relaciones familiares.

Analizar con detenimiento el funcionamiento del parentesco desde una perspectiva antropológica desborda el alcance de este trabajo, por lo que me limitaré a citar a Gayle Rubin (1986), cuando resume las consecuencias que tiene el parentesco en la vida de las personas en cuanto al funcionamiento del sistema sexo-género: “Los sistemas de parentesco requieren una división de los sexos”, “Los sistemas de parentesco incluyen conjuntos de reglas que gobiernan la sexualidad”, “La heterosexualidad obligatoria es el resultado del parentesco” y “El parentesco se basa en una diferencia radical entre los derechos de los hombres y los de las mujeres”. No sorprende, por tanto, que también afirme que “el feminismo debe intentar una revolución en el parentesco” (Pichardo, 2009, p. 130).

Según estas afirmaciones, el sistema de parentesco, base del sistema sexo-género, limita a las personas dentro de un patriarcado cisheteronormativo que, en el ámbito occidental ha cristalizado en lo que se ha dado en llamar la familia tradicional: una unión de hombre-mujer, supuestamente natural, con claros fines reproductivos, de tal manera que la “relación entre progenitores y descendencia queda formulada en términos biogenéticos” (Pichardo, 2009, p. 47), dando así una importancia capital al coito. Por ello, establecía Judith Butler (2007) que “la postura sexista afirma que una mujer únicamente revela su condición de mujer durante el acto del coito heterosexual en el que su subordinación se convierte en su placer” (p. 15).

Nuestra cultura occidental, especialmente la europea, está marcada por la civilización judeocristiana. La cultura de un pueblo, en gran parte nómada, necesitado por ello de abundantes proles. De ahí que la familia, monógama, patriarcal, sea una de las indiscutibles piedras angulares de la construcción social occidental. (...) A través de la familia se distribuyen roles, se garantiza el patrimonio, se consolida la fortuna. Todo aquello que atente contra ella está fuertemente penalizado por la sociedad, aún más que por las leyes. (Molares Mora, 2005, pp. 56-57)

Insiste Pichardo (2009) en que no se debe olvidar que el sistema de parentesco presenta unas diferencias sociales entre hombres y mujeres y su sexualidad basadas en una supuesta

naturaleza diferenciada. Esta naturalización de las diferencias sociales evita que nos preguntemos acerca de las desigualdades inherentes a este sistema social del parentesco que regula la sexualidad y la reproducción. Dicha sexualidad, de hecho, queda subordinada a la reproducción, excluyendo todo acto u orientación sexual que no vaya destinado a la procreación, con su correspondiente insistencia en el coito y en la heteronormatividad, ambos presentados como tendencias naturales únicas del ser humano: “El parentesco es una relación eminentemente social, pero utiliza el lenguaje de la biología (especialmente el coito y la reproducción) para fundamentar sus principales relaciones: el matrimonio, la filiación y, por extensión, la familia” (Pichardo, 2009, p. 50).

Durante mucho tiempo, en consonancia con el afán occidental por uniformar, normativizar y jerarquizar las realidades sociales, se ha presentado a la pareja heterosexual y sus hijos e hijas - con el consiguiente poder del padre sobre el resto de los miembros del grupo- como el núcleo fundamental de las relaciones familiares y de parentesco. Hasta el siglo XIX, este discurso era esgrimido principalmente por la autoridad religiosa con argumentos teológicos. A partir del siglo XIX, el discurso teológico es sustituido y afianzado por un discurso científico que legitima las relaciones heterosexuales desiguales con argumentos biológico-organicistas según los cuales, en apariencia, las relaciones de parentesco culturizan la naturaleza (Suárez, 1998). En realidad, lo que dichos discursos realizaron fue una naturalización de la cultura desigual creada por los hombres (Pichardo, 2009).

A pesar del afianzamiento del discurso sobre la “familia nuclear heterosexual como médula básica de las relaciones de parentesco” (Pichardo, 2009, p. 51), resulta innegable el hecho de que la concepción de la familia, como constructo social que es, ha cambiado a lo largo de la historia y, al menos en el contexto occidental, se encuentra en **crisis** desde las últimas décadas del siglo XX (Frías, 2005; Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo, 2009; Villalba, 2018).

Bien es cierto que la crisis de la familia nuclear heterosexual comenzó de forma incipiente mucho antes. Bestard, 1998, citado por Pichardo (2009), sostiene que a lo largo del último siglo la familia tradicional basada en la autoridad patriarcal y el interés común de un grupo amplio se ha ido convirtiendo en la familia conyugal, centrada en los lazos afectivos entre los miembros de un grupo más reducido.

Además, a partir de los años sesenta, con la eclosión del feminismo y el movimiento de liberación sexual, sumado al movimiento LGTBI que comienza a consolidarse a partir de la década de los setenta, las bases del sistema de parentesco se ven paulatinamente minadas: a lo largo de las últimas décadas, los fundamentos biologicistas que sostenían la desigualdad entre hombres y mujeres, así como la heterosexualidad obligatoria y la centralidad del coito se han



visto sucesivamente erosionados por argumentos no solo académicos sino por la propia realidad de las familias monoparentales, las técnicas de reproducción asistida o los hogares LGTBIQ+, por solo citar algunos. En el caso específico de España, todos estos cambios, reprimidos en tiempos de la dictadura franquista, se han sucedido aceleradamente en las décadas siguientes. (Pichardo, 2009).

Franklin y McKinnon (2000), citadas por Butler (2006), en su artículo “*Is Kinship Always Already Heterosexual?*”, incluido en “Deshacer el género”, señalan que el parentesco “ya no se conceptualiza como algo basado en una idea singular y fija de la relación ‘natural’, sino que se ve como algo ensamblado conscientemente con una serie de posibles trozos y piezas” (p. 18).

Asimismo, Palacios y Rodrigo, 1998, citados por Gallardo y Escolano (2009), sostienen que familia es la “unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (p. 48).

Estas dos definiciones tienen en común el hecho de describir las relaciones familiares y de parentesco no desde una perspectiva naturalista-esencialista, sino como un proyecto abierto y único en cada caso, dependiente de la voluntad que quienes construyen dichas relaciones familiares y de parentesco (Pichardo, 2009).

Según estas nuevas premisas analíticas sobre la realidad familiar, entonces, es posible incluir en esta denominación **realidades más recientes** que la familia heterosexual tradicional con la cual conviven, como es el caso de padres y madres solteras, parejas sin vínculo legal, abuelas criando nietos o las familias homoparentales o arcoíris, formadas por parejas homosexuales con o sin hijos, así como por otros miembros de la comunidad *queer* como personas trans o bisexuales, sin ánimo de ser exhaustivos (Frías, 2005; Molares Mora, 2005; Pichardo, 2009; Pichardo et al., 2015; Villalba, 2018).

Si bien es cierto que todas estas situaciones, así como muchas otras, pueden considerarse ejemplos de situaciones familiares, también es verdad que, en nuestra realidad occidental y particular en España, las familias aparecen dotadas de un plus de legitimidad cuando se hacen legales a través de ciertos procedimientos como el matrimonio (Pichardo, 2009). Por ello, se describe a continuación lo que ha significado la legalización del **matrimonio igualitario** en España.

Hasta hace menos de dos décadas, la única opción de las personas *queer* para dotar de mayor legitimidad social a sus relaciones afectivo-sexuales era recurrir a las distintas leyes

autonómicas que regulaban lo que se dio en llamar “uniones estables de pareja”, “parejas estables”, “parejas de hecho” o “uniones de hecho”, según los casos (Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo, 2009). La primera de estas legislaciones fue aprobada por la Comunidad Autónoma de Cataluña en 1998.

En su momento fue un avance importante para las personas *queer*, ya que la nueva figura legal no expresaba la necesidad de que los contrayentes fuesen personas de distinto sexo. Se trata de legislaciones de carácter local, no generalizables a la totalidad del estado español, y que no fueron redactadas expresamente para las personas *queer* sino para aquellas que no querían pasar por la ritualización de su relación a través del matrimonio.

La mayor dificultad de este acceso a una cierta “normalización” de las relaciones de estas personas radica en que el reconocimiento de dichas relaciones no es general, lo que implica limitación de derechos según el territorio en el que residan (Gallardo y Escolano, 2009). Para las personas *queer*, originalmente, la limitación en derechos era mayor aun, dado que la unión civil no era solo una posible opción para oficializar sus relaciones, sino la única, al no tener también acceso legal al matrimonio.

Finalmente, es importante señalar que, desde un punto de vista legal, las uniones de hecho no se pueden considerar familias ya que a los contrayentes no se les entrega el libro de familia: legalmente, éste se otorga tras celebrarse el matrimonio o tras inscribir a un hijo o hija en el Registro Civil (Pichardo, 2009).

Esta situación de desigualdad de derechos de las personas *queer* en lo que al matrimonio se refiere se vio modificada radicalmente en el año 2005: el 3 de julio de aquel año entró en vigor la hoy conocida como Ley de Matrimonio Homosexual o Ley de Matrimonio Igualitario (Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio).

El objetivo de esta ley era solucionar la interpretación restrictiva que hasta entonces se había hecho del artículo 44 del Código Civil (“El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio”), según la cual se había negado este derecho a las personas LGTBI hasta entonces. Se solucionó añadiendo la siguiente frase: “El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. Además, en los artículos de este Código relacionados con el matrimonio y la familia, se sustituyó las expresiones “marido y mujer” por “contrayentes” y “padre y madre” por “progenitores” (Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo, 2009).

La repercusión mediática de la sanción de esta ley fue inmensa, ya que España se convirtió en el primer país del contexto meridional europeo, con una tradición predominantemente católica, en equiparar totalmente los derechos de las personas heterosexuales y *queer* en lo concerniente al matrimonio y la adopción.

Hasta entonces, las parejas *queer* que habían optado por tener descendencia habían recurrido a adopciones o métodos de reproducción asistida que convertían a esos niños y niñas, desde un punto de vista legal, en hijos e hijas de solo uno de los miembros de la pareja. A partir de aquel año, las parejas *queer* pueden adoptar en igualdad de condiciones que las personas heterosexuales (Gallardo y Escolano, 2009).

No todos los matrimonios *queer* optan por la paternidad y la maternidad, aun así, con la aprobación de esta ley, estos también han podido acceder a un amplio abanico de derechos importantes en la gestión de la materialidad y la economía familiar, como pueden ser los permisos laborales, las herencias, las pensiones o la vivienda. (Pichardo, 2009).

A raíz de la ley de matrimonio igualitario, parecería que los derechos relativos al mismo entre personas heterosexuales y *queer* se han equiparado. A pesar de ello, permanece una diferencia que, aunque no tenga consecuencias prácticas negativas, sigue constituyendo una distinción simbólica.

A pesar de la aconfesionalidad del estado español, el artículo 66 del Código Civil reconoce los efectos civiles del matrimonio celebrado según el derecho canónico, que exige explícitamente que los contrayentes sean hombre y mujer, así como menciona entre las causas de su nulidad la no consumación sexual, es decir, la ausencia de coito, lo que implicaría la heterosexualidad normativa de los contrayentes (Pichardo, 2009).

Se desconoce cuántas personas *queer* desean casarse según las normas de la Iglesia Católica; no obstante, no deja de ser una discriminación simbólica que, en un estado aconfesional que dispone de dos vías para acceder al matrimonio, las personas no heteronormativas solo puedan optar a una de ellas.

La intención de este apartado era consignar la realidad de la diversidad familiar: si a principios del siglo XX, familia era sinónimo de pareja heterosexual con hijos, esta concepción fue cambiando a lo largo del mismo con fenómenos como el divorcio, las migraciones, los métodos anticonceptivos o los métodos de reproducción asistida.

Un siglo más tarde, “el cambio en la vida familiar tradicional y la convivencia de diversas estructuras familiares caracterizan a la sociedad del siglo XXI” (Frías, 2005, p. 61). Entre estos nuevos modelos de familia podemos encontrar las familias LGTBI o arco iris (Pichardo et al.,

2015), “integradas por una pareja o con una sola mamá o papá, que estén dentro de las categorías cis, transexuales o dentro del espectro no binario y que viven y expresan su orientación sexual diferente a la heterosexual” (Villalba, 2018, p. 27).

Es un hecho que estas nuevas familias han venido para quedarse o, mejor, han “salido del armario”: antropológica o históricamente hablando, no son nuevas, solo estaban marginalizadas y oscurecidas por la rigidez de la cisheteronormatividad. Por ello, sería mejor no llamarlas “nuevas familias” (Frías, 2005). Efectivamente, si nos ceñimos a los meros datos estadísticos del último estudio censal realizado en España (*Censos de Población y Viviendas 2011. Datos detallados Principales*, 2013), comprobaremos que el número de hogares que se ajusta al modelo tradicional de pareja con hijos es inferior al de otro tipo de hogares (unipersonales, monoparentales u otros), tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

### Hogares según su estructura

|                                                               | Hogares    |                 | Variación                     |
|---------------------------------------------------------------|------------|-----------------|-------------------------------|
|                                                               | Censo 2011 | Porcentaje 2011 | Incremento relativo 2001-2011 |
| TOTAL                                                         | 18.083.692 | 100%            | 27,5%                         |
| Hogar con una persona menor de 65 años                        | 2.484.133  | 13,7%           | 63,7%                         |
| Hogar con una persona de 65 años o más                        | 1.709.186  | 9,5%            | 25,8%                         |
| Hogar formado por pareja sin hijos                            | 3.804.677  | 21,0%           | 55,4%                         |
| Hogar formado por pareja con 1 hijo                           | 2.943.475  | 16,3%           | 34,8%                         |
| Hogar formado por pareja con 2 hijos                          | 2.804.715  | 15,5%           | 11,6%                         |
| Hogar formado por pareja con 3 o más hijos                    | 573.732    | 3,2%            | -32,8%                        |
| Hogar formado por madre con hijos                             | 1.359.376  | 7,5%            | 44,8%                         |
| Hogar formado por padre con hijos                             | 333.882    | 1,8%            | 59,7%                         |
| Hogar formado por al menos dos personas que no forman familia | 246.835    | 1,4%            | 77,3%                         |
| Otro tipo de hogar                                            | 1.823.680  | 10,1%           | -9,9%                         |

Cuadro 5: Hogares según su estructura

(*Censos de Población y Viviendas 2011 Datos detallados Principales*, 2013).

### 3.3.2. Características del currículum oculto de género.

Al comenzar este apartado sobre el currículum de género, establecimos, siguiendo a Lovering y Sierra (1998) que este se compone de tres grandes componentes centrales: androcentrismo, esencialismo y la polarización de género.

El camino descrito desde aquel momento, centrado tanto en la lucha tanto académica como social, nos dirige a descubrir los conceptos concretos que articulan dichos bloques generales: la cisheteronormatividad, la homofobia, la jerarquización de prácticas y orientaciones sexuales son solo algunos de ellos.

¿Cómo se lleva a cabo esta ocultación de contenidos? ¿Qué características tiene el currículum oculto de género que nos permiten distinguirlo de otras ocultaciones como podrían ser las raciales, por mencionar solo una?

La peculiaridad del currículum oculto de género radica en su ámbito, pero no en su naturaleza, lo que implica que se trata de algo **imperceptible** y oculto, aunque no por ello irreconocible (Lovering y Sierra, 1998). Precisamente, lo podemos reconocer a través de todos aquellos mensajes expresados y no expresados que definen “las condiciones culturales de posibilidad para el desarrollo personal al determinar los roles sexuales, la tareas y las expectativas personales y sociales implicadas en cada rol, así como las diferentes medidas de éxito o de fracaso que cada tarea social conlleva” (Lovering y Sierra, 1998, p. 3).

Esto quiere decir que, aunque invisible, el currículum oculto de género **condiciona** las vidas de las personas tanto en su presente como en su futuro en función de que sean hombres o mujeres (y ha quedado claro que el ser hombre o mujer, dentro del sistema sexo-género, no se puede desligar del ser heterosexual u homosexual). ¿Cómo algo que es tan poderoso puede permanecer invisible? Lo hace, precisamente, a través de una falsa **apariencia de naturalidad** que consigue eludir cualquier crítica de forma eficaz.

Otra característica del currículum oculto y motivo de su fuerza lo constituyen sus “normas y exigencias que generan expectativas de valoración y reconocimiento social a la persona que se adapta a su lugar reconocido y socialmente aceptado” (Lovering y Sierra, 1998, p. 4). Esto quiere decir que quien se rige en su vida personal según las exigencias de lo que es ser hombre/mujer dentro del sistema sexo-género heteronormativo obtiene el **reconocimiento** y la **aceptación** que le facilita permanecer dentro de los márgenes de la sociedad legitimada.

Finalmente, se puede encontrar “otra fuerza en los diferentes métodos implícitos y explícitos para el aprendizaje de habilidades y destrezas según lo esperado y lo permitido para cada uno de los sexos” (Lovering y Sierra, 1998, p. 4). Esto nos lleva a percatarnos de que el currículum oculto no es un factor aislado, sino que **interactúa** con el currículum explícito de la educación formal así como con los mensajes, también explícitos, que se transmiten en otros ámbitos educativos como la educación no formal y la informal.

Pensemos, por ejemplo, en la orientación de las niñas en los centros escolares hacia las áreas de conocimientos más sociales (en tanto que a los niños se les tiende a orientar a ramas más técnicas como las STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; la sigla proviene del ámbito anglófono: *science, technology, engineering and mathematics*). Si esto suele ocurrir en el ambiente educativo formal, percibimos, además, que la publicidad de juguetes para niñas privilegia las muñecas que, simbólicamente, preparan a las niñas para el ámbito de los cuidados.

Simultáneamente, en el seno de la familia, los mensajes más tradicionales por parte de los miembros de generaciones anteriores también tenderán a perpetuar roles y sesgos de género y favorecerán su socialización diferenciada, por ejemplo, en la práctica de deportes para los niños y de artes para las niñas fuera del espacio escolar formal.

En definitiva, el currículum oculto de género es una herramienta en manos de los mecanismos de poder cisheteropatriarcales que colabora con otros tantos para perpetuar el propio sistema y, de esta manera, sacrificar la expresión plena de la potencialidad de cada persona independientemente de su género. Con todas estas señales de identidad del currículum oculto de género, ¿qué consecuencias tiene en el ámbito educativo?

### **3.3.3. Consecuencias del currículum oculto de género en la escuela.**

Lovering y Sierra (1998) llaman nuestra atención sobre lo siguiente: el currículum oculto de género continuará perpetuándose “si los maestros y las maestras no son conscientes de su capacidad de reproducir valores, actitudes, conductas y habilidades sociales sin la crítica necesaria para que la educación sea verdaderamente un apoyo para la transformación personal y social” (p. 6). Sin una mirada crítica por parte de la comunidad educativa, en especial por parte de los y las docentes, las aulas continuarán siendo cajas de resonancia para los contenidos del currículum oculto de género: el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género.

Según estas mismas autoras, la consecuencia fundamental de este currículum oculto de género que se sigue perpetuando en las aulas es la **violencia** en todas sus formas. Normalmente, ésta tiene unas manifestaciones sutiles, que no por ello desmienten su carácter violento. Asimismo, es cierto que esta violencia va dirigida más hacia las niñas que hacia los niños, salvo que estos últimos sean *queer*.

La violencia se instaura en la práctica educativa cuando se reproduce una imagen femenina o masculina basada sólo en roles sexuales estereotipados (maestra-madre, alumnos-hijos), cuando se definen los juegos permitidos para los niños y para las niñas, cuando se delimitan los espacios en función de las necesidades de los varones. (Lovering y Sierra, 1998, p. 7)

¿No es violencia, acaso, el que las niñas deban sentirse identificadas con textos que explican la “naturaleza” humana en términos exclusivamente masculinos? ¿No es violencia también la ausencia de personajes femeninos como contribuyentes esenciales al patrimonio histórico-cultural de la humanidad? ¿No es violencia que la mayor parte del patio esté en la práctica reservada para que los varones jueguen al fútbol mientras las niñas se deben conformar con los márgenes del mismo? ¿No es violencia que se espere de las niñas un lenguaje más

cuidado, libre de malas palabras a la hora de expresarse mientras esto último se tolera en el caso de los varones? ¿No es violencia que se espere que las niñas presenten cuadernos más prolijos en tanto que se admite mayor descuido en la presentación formal de los trabajos de los niños?

La respuesta en todos estos casos es, claramente, afirmativa. Sin embargo, debemos tener cuidado para no olvidar que los hombres y los niños también son víctimas de esta violencia que causa el currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998). Las exigencias hacia ellos para que se muestren insensibles o valientes, a que hagan frente a las agresiones físicas, la promoción del valor del éxito y del desprecio por el fracaso, ¿no son también formas de violencia?

En definitiva, tal como se intentó explicar en el apartado anterior, las consecuencias del currículum oculto de género, finalmente, limitan la riqueza de la diversidad afectivo-sexogenérica de las personas, encorsetándolas en lo que tradicionalmente ha significado ser una mujer o un hombre heterosexual.

Por ello, porque la heterosexualidad siempre se presupone en esta violencia que ejerce el currículum oculto de género, me permito ampliar la noción del mismo que aportan Lovering y Sierra (1998), limitado al binomio hombre-mujer, y lo amplío también a todos aquellos mensajes ocultos que se transmiten acerca del binomio heterosexualidad-homosexualidad.

A continuación, se profundiza en cómo el sexismo y la homofobia, en tanto que contenidos esenciales que articulan el currículum oculto de género, han logrado también estructurar el día a día en el sistema educativo formal.

### **3.3.3.1. Sexismo en el sistema educativo.**

Las consecuencias del currículum oculto de género en lo que respecta a las mujeres en el sistema educativo se ha manifestado en formas flagrantes o sutiles que han sido estudiadas en repetidas ocasiones. A continuación, haré una presentación de las mismas siguiendo el análisis de Torres Santomé en su obra “El currículum oculto” (1998).

Antes de comenzar con esta exposición, conviene recordar que debemos acercarnos al currículum oculto, en este caso de género y sexista<sup>29</sup>, como la plasmación inconsciente de la ideología dominante que, bajo la apariencia de sentido común perpetúa y reproduce esquemas y estereotipos en cuanto al sexo y al género (Torres Santomé, 1998).

---

<sup>29</sup> Con Gallardo y Escolano (2009), entiendo por sexismo la actitud negativa dirigida a las mujeres, basada en estereotipos de género. Según estos mismos autores, el sexismo se puede manifestar de forma manifiesta u hostil, como benévolo o en forma de neosexismo, que considera que la igualdad efectiva entre hombres y mujeres ya se ha conseguido y, en consecuencia, critica y ataca la lucha feminista. Aunque el sexismo manifiesto u hostil menos habitual en las aulas, las otras dos formas de sexismo se reproducen cotidianamente en ellas.

Asimismo, se debe evitar minusvalorar la importancia del currículum oculto de género. A diferencia de la mayor parte de los contenidos curriculares explícitos que se transmiten en las escuelas, que habitualmente son percibidos como lejanos y ajenos por el alumnado (Torres Santomé, 1998), las nociones ocultas que se transmiten sobre el género y el sexo son fundamentales en el día a día de los alumnos y alumnas, a pesar de que ellos y ellas no se percaten de ello.

Así, pese a que ya quedaron atrás los tiempos en que las mujeres o no podían asistir a determinadas instituciones y niveles escolares, o se veían obligadas a realizar un *currículum* específico destinado a prepararlas para ser el día de mañana buenas madres de familia, no obstante, las prácticas e interacciones cotidianas en estas instituciones siguen teniendo efectos en cuanto a la reproducción del sexismo y de las tareas y trabajos estigmatizados de femeninos. Sólo que ahora esta perpetuación de los códigos de género se realiza sin una conciencia explícita por parte de los docentes. (Torres Santomé, 1998, p. 140)

Los estudios relacionados con el sexismo en las aulas son relativamente tardíos: no se registran investigaciones según la variable género en el contexto educativo hasta los años setenta del siglo pasado, siendo Angela McRobbie la pionera con su análisis de las culturas femeninas en el sistema educativo inglés (Torres Santomé, 1998).

Esta década marca también el punto de inflexión entre una educación diferenciada de niños y niñas y la coeducación que se fue imponiendo paulatinamente en los años posteriores. Si, inicialmente, las mujeres no eran sujetos de la educación formal y no asistían a la escuela, una vez que se incorporaron fueron educadas de forma distinta a la de sus compañeros varones. Se ideó así un sistema basado en la “cultura de lo femenino” que tenía por objetivo preparar a las niñas para su futuro rol de esposas y madres y, llegado el caso, de trabajadoras complementarias y sustitutivas de los trabajadores hombres. Ello llevó a que todo el sistema educativo en torno a las mujeres ensalzase la feminidad, supuesta naturaleza esencial con la que había que ayudar a las niñas a conformarse. Simultáneamente, desde la dirigencia educativa, encarnada en su mayoría por hombres, se tomaban medidas para evitar a toda costa la “masculinización de la mujer”. Mientras que a los varones se les inculcaba ser ambiciosos, competitivos, agresivos y el sostén de la familia, a las niñas se les insistía en todo lo contrario: docilidad, colaboración, dulzura, etc. (Torres Santomé, 1998).

Si la diferenciación en contenidos y expectativas a la que fueron sometidas las niñas hasta los años setenta es criticable, más importante aun es el hecho de que la cultura masculina que se transmitía a los varones y la femenina destinada a las niñas no eran valoradas igualmente. Así



como en década anteriores, cuando los hombres, por diversos motivos, habían tenido que abandonar los puestos de trabajo y habían sido sustituidos por mujeres, a ellas se les pagó menos por el mero hecho de ser mujeres, de la misma manera, se instauró en la política educativa la sobrevaloración de la educación masculina, considerada esencial y necesaria, y su correspondiente devaluación de la educación femenina, estimada accidental y meramente suplementaria (Torres Santomé, 1998). Afortunadamente, la situación ha cambiado desde entonces y actualmente estamos en un sistema educativo que consagra la coeducación.

Se entiende por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezca y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y las alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo. (González, 1998)

En el caso concreto de España, la Ley Moyano de 1857 había establecido la obligatoriedad de educar a niños y niñas entre los seis y los nueve años. Sin embargo, la escolarización de las niñas, en la práctica, era muy inferior a la de los varones. Durante la segunda República se inició el proceso para hacer todo el sistema educativo español un sistema público y mixto. Lamentablemente, este proyecto se vio truncado por la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista, que prohibió las escuelas mixtas y, según el ideal nacional-católico del Movimiento, orientó la educación de las niñas a perpetuar su rol social de madres y esposas. La prohibición de escuelas mixtas se eliminó en 1970 con la nueva Ley de Educación de Villar Palasí, que además establecía un currículum oficial igual para todo el alumnado, independientemente de su sexo. La noción de escuela coeducativa se irá imponiendo más tardíamente, tras la promulgación de la LOGSE en 1990 (Sevillano y Holgueras, 2018b, 2019).

Continuando con el contexto español, se hace preciso destacar que la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres dedica tres números de su articulado a la educación (24: “La educación para la igualdad de mujeres y hombres”, que establece que la eliminación de trabas a dicha igualdad es un criterio de calidad de la enseñanza; 25: “Integración del principio de igualdad en la política de educación”, que velará por la eliminación de comportamientos y estereotipos sexistas; 26: “La igualdad en el ámbito de la educación superior”, que debe fomentar la investigación sobre la igualdad entre hombres y mujeres).

Basados en la mera mención de estas pinceladas legales sobre la coeducación en las aulas, es de suponer que la realidad anterior a ella, basada en la diferenciación entre una cultura masculina prestigiada académica y socialmente y otra cultura femenina desprestigiada debería ser cosa del pasado. Las siguientes palabras de Marina Subirats reflejan la situación de la educación a este respecto hace algunos años. Lamentablemente, siguen vigentes hoy, casi una década más tarde.

La asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta. El saber escolar sigue transmitiendo, básicamente, una *cultura androcéntrica*, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a las aportaciones, los valores y las prácticas culturales tradicionalmente femeninas. Si algo ocurre en nuestra cultura es que sufrimos un exceso de masculinidad, entendida en su sentido más antiguo de valoración de la capacidad de *violencia y riesgo*, mientras paralelamente, las actitudes femeninas de empatía y entrega son cada vez menos valoradas no sólo en hombres sino incluso en mujeres. Y esto no es una afirmación abstracta: *no se ha conseguido modificar los libros de texto* a pesar del esfuerzo de años; no se ha conseguido introducir adecuadamente en los currículo los temas relativos a la igualdad entre hombres y mujeres...” (Subirats, 2010, p. 156, la cursiva es mía)

Un reflejo evidente de la jerarquización escolar de la violencia, el riesgo y la competitividad por sobre la empatía y la colaboración se da en la asignatura de Educación Física. Prat y Camacho-Miñano (2018), destacan en su investigación que cuando el alumnado transita de educación primaria a educación secundaria, deja de estar expuesto a circunstancias lúdicas y colaborativas, sustituidas por otras de carácter competitivo y eliminatorio. Ello puede resultar, como destacan las autoras en su artículo, en “estrategias de evitación” de las horas destinadas a Educación Física, en especial, por parte de las alumnas.

Esta autoexclusión puede representar en realidad una forma de resistencia para *proteger su identidad femenina frente a la cultura masculina que promueve la Educación Física descrita (...)*, las experiencias negativas empiezan a ser mucho más numerosas entre las alumnas que entre sus compañeros, convirtiéndose incluso en una *asignatura hostil para algunas estudiantes*. (Prat y Camacho-Miñano, 2018, p. 441, la cursiva es mía)

A pesar de que actualmente contamos con un amplio cuerpo legislativo que obliga a la coeducación y penaliza las actitudes sexistas en los centros educativos, el hecho es que la inercia del pasado y la reproducción de la tradición dominante hace que la educación en la práctica se dirija a, en teoría, un ser asexuado pero, en la práctica, toma como referente el supuesto ideal masculino. De esta forma, desde que inician su recorrido escolar, las niñas se ven

sistemáticamente desplazadas en el día a día de las aulas, desde el lenguaje supuestamente genérico -masculino en la realidad- en el que se ven obligadas a sentirse reflejadas hasta su ausencia como referentes en el grueso de los recursos educativos, donde reinas, científicas, exploradoras, lideresas políticas, deportistas y militares son sistemáticamente obviadas y representadas de forma estereotipada (Sevillano y Holgueras, 2019).

La invisibilización de los aportes de las mujeres a la sociedad y la cultura o el lenguaje genérico son solo algunas de las manifestaciones del sexismo en las instituciones escolares. Torres Santomé (1998) afirma que en la vida diaria en las escuelas, en sus relaciones con el resto del alumnado y con el profesorado, los niños y niñas aprenden a ser alumnos y alumnas: asimilan un sistema roles y normas que regulan sus relaciones dentro del marco institucional de la escuela. Dicho sistema es lo que algunos autores han llamado el “contrato didáctico”, que “tiene la función de regular los hábitos y las expectativas recíprocas del profesorado y del alumnado en lo relativo a los contenidos culturales y a las conductas consideradas ortodoxas, lo que tiene lugar a través de las normas explícitas y, fundamentalmente, implícitas que regulan la vida académica cotidiana” (pp. 152-153).

Entre estas normas tácitas o implícitas se encuentra aquella de que ser alumna no es lo mismo que ser alumno, tal como Torres Santomé (1998) nos ayuda a descubrir al distinguir entre la forma en que los alumnos son visibles o invisibles y la manera en que las alumnas se hacen visibles o invisibles. En general, el número de alumnos visibles, independientemente de que esta visibilidad sea positiva o negativa, suele ser mayor que el número de alumnas visibles: el alumnado más visible tenderá a llamar más la atención del profesorado y, consiguientemente, concentrar su esfuerzo y el refuerzo por parte del personal docente, bien sea positivo o negativo. Siguiendo a otros autores, Torres Santomé (1998) distingue tres clases de alumnado visible: problemático o conflictivo, inmaduro y aplicado.

Entre el alumnado conflictivo, con problemas de conducta y que Torres Santomé (1998) califica de “matones” sobresalen los niños: cuando se trata de niñas no se las suele denominar de aquella manera, sino que se utilizan términos más despectivos que descriptivos, como puede ser “vulgar” o “puta”. En la categoría de alumnado inmaduro también se haya una mayoría de niños con respecto a las niñas. Se cuestiona el autor si no se puede deber más a las expectativas puestas socialmente sobre los varones que a cualquier otro factor: tradicionalmente, se ha juzgado más duramente a los hombres en base a su responsabilidad como sostén de la familia, de ahí que se tienda más a hablar de niños inmaduros que de niñas inmaduras.

Las dos categorías anteriores, conflictividad e inmadurez, estaban revestidas de una connotación negativa. El tercer grupo de alumnado visible, en cambio, tiene una significatividad

positiva: el alumnado aplicado, que supera las expectativas que familias y profesorado han puesto en ellos y ellas. Aunque aquí no necesariamente hay una diferencia cuantitativa entre alumnos y alumnas, Torres Santomé (1998) nuevamente llama nuestra atención sobre la diferente valoración que parte del profesorado tiende a expresar según se trate de ellas o de ellos. Dice que no es extraño escuchar comentarios por parte del profesorado que, cuando califican las intervenciones de este tipo de alumnos, hablan de “muestras de interés” o de “preocupación”, así como “deseo de aprender”. Contrariamente, se da el caso de otros docentes que, cuando describen estas mismas conductas manifestadas por alumnas aplicadas, pueden llegar a recurrir a expresiones como “cursi”, “mimosa” o “presumida”. Las diferencias en el lenguaje utilizado para describir la misma conducta según se trate de alumnas o de alumnos es alarmante y un fiel reflejo del sexismo en las aulas.

Así como hay alumnado visible, también se da el caso contrario: alumnos y alumnas invisibles, que pasan desapercibidos ante los ojos de maestros y maestras. Nuevamente, es posible distinguir tres grandes grupos: alumnado tímido, alumnado superviviente marginal y alumnado ansioso (Torres Santomé, 1998). Entre el alumnado tímido es frecuente encontrar niñas que, reforzadas por el entorno familiar y social en su rol femenino, se mantienen discretas y silenciosas. Aunque el autor reconoce que la lucha feminista está haciendo que estos patrones cambien, el número de alumnas en el grupo de las tímidas sigue siendo alto y, evidentemente, reflejo del ideal romántico de mujer que aun impera en la sociedad.

El colectivo del alumnado marginal comparte con el anterior el rasgo de no llamar la atención, pero se trata, además, de alumnos y alumnas con dificultades que no se animan a expresar sus dudas al profesorado. Nuevamente, la forma en la que se inculca a las niñas que no deben molestar y que deben portarse bien, hace que las niñas aprendan antes a no demostrar sus dificultades en el aula y que intenten salir adelante solas. Los niños, en cambio, acostumbrados a ser el centro de atención y animados a tener un papel activo, tienden a requerir más la atención docente antes de aprender a ocultar sus dificultades para no ser ridiculizados por sus compañeros. Esta mayor insistencia por parte de los alumnos supervivientes marginales de ser atendidos por la maestra o el maestro contribuye a una mayor invisibilización de las alumnas supervivientes marginales que pasan desapercibidas al mismo tiempo que intentan solucionar sus problemas por sí mismas.

Finalmente, en el grupo del alumnado ansioso, encontramos niños y niñas que, aunque molestos durante el normal desenvolvimiento de las rutinas del aula, no llegan a ser tan disruptivos como el alumnado conflictivo. Nuevamente, las alumnas ansiosas invisibles son más que los alumnos ansiosos invisibles ya que, enseñados desde pequeños a ser activos e

inquisitivos, llamarán más la atención que sus compañeras, desviando de esta forma la atención docente hacía sí mismos y contribuyendo, ellos también, a una mayor invisibilidad de las niñas ansiosas.

Lo dicho hasta aquí no hace más que reforzar las palabras de Marina Subirats citadas anteriormente. Aunque ya no hay una educación diferenciada entre hombres y mujeres y disponemos una normativa extensa para evitar el sexismo con el ánimo de garantizar la igualdad de posibilidades, parece evidente que el sexismo, casi nunca de forma abierta y casi siempre de forma encubierta, sigue condicionando la vida de las alumnas en las aulas.

Se trata del currículum oculto de género en acción, que tiene otro ámbito privilegiado de expresión en todo aquello relacionado con las personas que viven más allá de la cisheteronormatividad, y su manifestación más clara en la homofobia, a la que dedicaré el siguiente apartado.

### **3.3.3.2. Cisheteronormatividad y homofobia.**

Torres Santomé (1998) explica que en las escuelas se crea una doble cultura de la masculinidad y de la feminidad que, además de opuestas, también están dotadas de una valoración jerárquica desigual, privilegiando la cultura masculina sobre la femenina. Así, por ejemplo, las asignaturas de ciencias, consideradas típicamente masculinas, son siempre asignaturas centrales comparadas con otras de ámbito social, normalmente asociadas a las chicas.

Los efectos de estas dos culturas también afectan al profesorado. Si los niveles educativos superiores se consideran revestidos de mayor prestigio, ello explica que a medida que el alumnado es de mayor edad, el número de hombres entre el profesorado se incrementa, mientras que resulta casi imposible encontrar hombres entre el personal ampliamente feminizado de los niveles iniciales como educación infantil.

Esta cultura de la masculinidad prestigiada afecta también a las personas que se saltan las normas del cisheterosexismo, como personas homosexuales, trans o no binarias (Torres Santomé, 1998). La cultura de la masculinidad supone que los hombres son heterosexuales. Por ello, no es de extrañar que las actitudes contra las personas *queer* en el sistema educativo tengan la misma raíz que las posiciones sexistas contra las mujeres analizadas en el apartado anterior: el sexismo y la homofobia son dos caras de la misma moneda (Gallardo y Escolano, 2009).

El machismo, por una parte, contribuye a la discriminación de las mujeres y, por otra, genera comportamientos homofóbicos, ya que comporta un conjunto de actitudes y prácticas aprendidas que permiten el sostenimiento de un orden social en el que las minorías sexuales son sometidas o discriminadas. (Barrientos y Cárdenas, 2013, p. 4)

Se entiende por **homofobia** “la actitud hostil respecto a los homosexuales, ya sean hombres o mujeres” (Generelo y Pichardo, 2006, p. 9). Barrientos y Cárdenas (2013) reconocen que el término es insatisfactorio porque puede contribuir a desdibujar hostilidades menos visibles hacia estas personas. Sin embargo, admiten que el uso que de esta denominación han hecho investigadores y activistas que pertenecen a este colectivo ha facilitado el cambio de perspectiva en lo que a la homosexualidad se refiere: si la investigación originalmente la veía como una patología, el foco actualmente está en los prejuicios contra las personas *queer*.

Aunque la palabra en sí nos puede hacer pensar que se trata de un miedo irracional (fobia) a las personas que son o parecen ser homosexuales, la realidad no es así. La homofobia, tanto a nivel cognoscitivo como emocional o actitudinal, es **aprendida culturalmente** a lo largo del proceso de socialización: no es una herencia natural inscrita en la genética personal (Pichardo et al., 2015). Al contrario, de la misma manera que el sistema cisheterosexista dominante nos lleva a aprender que debemos asumir que todas las personas son heterosexuales, también nos lleva a asimilar que se debe rechazar a las personas que no lo son.

Afortunadamente, el hecho de que la homofobia sea parte de nuestro bagaje cultural implica una salida positiva: de la misma manera que hemos aprendido a rechazar a la persona *queer*, podemos aprender a aceptarla (Pichardo et al., 2015; Villalba, 2018).

Teniendo todos estos elementos en cuenta, no debe sorprender que haya autores que sugieran recurrir a términos como el de “prejuicio social” para trascender las limitaciones y críticas a las que está sujeta la palabra “homofobia” (Barrientos y Cárdenas, 2013).

¿Cómo se llega a aprender el rechazo a las personas no heteronormativas? Generelo y Pichardo (2006) nos previenen sobre la naturaleza compleja de la homofobia, irreducible por tanto a una causa exclusiva, sino a un conjunto de factores que favorecen su desarrollo.

Entre otros, estos autores destacan la consideración social dominante de la heterosexualidad como “normal”, la justificación filogenética que considera las relaciones homosexuales un riesgo para la continuidad de la especie por el carácter no reproductivo de sus relaciones sexuales, la imagen de las prácticas sexuales de las personas *queer* como sucias e inmorales, la valoración de la homosexualidad como un factor de riesgo para el contagio de enfermedades de transmisión sexual como el SIDA o, finalmente, la falta de coherencia entre el comportamiento de las personas homosexuales y lo que se espera de ellos y ellas en cuanto hombres y mujeres. En definitiva, se trata del miedo a lo desconocido, a las nuevas formas de vivir el género y la sexualidad que plantean las personas *queer*, no de forma meramente teórica sino con sus propias vidas.

Entendida la naturaleza de construcción cultural de la homofobia, no sorprende que la bibliografía especializada en este tema la califique como uno de los más efectivos mecanismos de control del sistema cisheterosexista y, en definitiva, de la masculinidad: ser hombre significa ser heterosexual y todas aquellas personas que no sean heterosexuales o no lo parezcan se convierten en sospechosas y en potenciales víctimas del sistema (Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo et al., 2015; Villalba, 2018).

Esto nos lleva a la pregunta de a quién se dirige la homofobia. Se ha expresado ya que no solo a las personas homosexuales sino también a aquellas que parecen serlo, a todo el colectivo LGTBI, a los hombres gays, a las mujeres lesbianas, a las personas bisexuales, a las personas trans, a las personas intersexuales, a las personas que viven su género de forma no concordante con su sexo asignado, aunque solo sea sutilmente. Según se dirija a unos u otros grupos, podemos hablar de homofobia, lesbofobia, bifobia o transfobia (Gallardo y Escolano, 2009; Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo et al., 2015; Villalba, 2018), por lo que algunos autores prefieren el término LGTBIfobia para referirse al conjunto de todos estos fenómenos y no confundirlo con el rechazo a los hombres gays, que normalmente es designado como homofobia.

Algunos de estos grupos merecen una atención especial, como es el caso de la lesbofobia, el rechazo a las mujeres lesbianas. Ellas sufren una doble discriminación en cuanto que mujeres y homosexuales (Gimeno Reinoso, 2007) y además de rechazo, son sumamente invisibilizadas en comparación con los hombres gays. Por ello, dicen Pichardo et al. (2015) que las mujeres lesbianas corren mayor riesgo de sufrir acoso sexual que las mujeres heterosexuales.

La transfobia, por su parte, es el rechazo a las personas trans, cuya expresión de género no concuerda con su sexo asignado al nacer: se trata del colectivo más expuesto a violencia, exclusión y rechazo. En cuanto a la bifobia, o rechazo a las personas bisexuales, es fruto del sistema binarista que excluye la posibilidad de hacer tanto de hombres como de mujeres el objeto del deseo sexual (Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo et al., 2015; Villalba, 2018).

Pichardo et al. (2015) añaden la categoría de “plumofobia o intolerancia de género” al referirse a las personas que son objeto de ataques homófobos. Ya se reseñó anteriormente que las personas que no se ajustan en su vida diaria a las expectativas que la sociedad tiene sobre ellas en cuanto que hombres o mujeres -lo que coloquialmente se conoce como “tener pluma”- también son potenciales víctimas de la homofobia. En este grupo se puede incluir a hombres femeninos y mujeres masculinas, además de otras personas tan fácilmente categorizables.

Todas las personas mencionadas en los últimos párrafos son posibles víctimas de actos homófobos. Sin embargo, con Pichardo et al. (2015), es importante no olvidar que **“la homofobia nos afecta a todos y a todas**, ya que limita el libre desarrollo de nuestro potencial

humano y genera situaciones de violencia negativas tanto para las víctimas, como para victimarios y para todas las personas que tienen que convivir con esas situaciones” (p. 14).

Si la homofobia se puede clasificar según la persona a la que se dirige, también es posible clasificarla según sus manifestaciones, independientemente de la persona objeto de ella. Generelo y Pichardo (2006) distinguen entre homofobia cognitiva (limitada a las opiniones negativas sobre las personas LGTBI), la afectiva (los sentimientos de rechazo hacia estas personas) y la conductual (referida a los actos de agresión hacia las mismas).

Estos mismos autores proveen otra posible división en homofobia externalizada (manifestada en conductas tanto físicas como verbales o en meras reacciones emocionales negativas) e internalizada. Villalba (2018) también menciona esta última categoría, referente a las opiniones y sentimientos negativos que las personas LGTBI pueden tener hacia sí mismos, fruto de la socialización en una sociedad sexista y homófoba. Las consecuencias de esta contradicción interior fruto de la valoración negativa (aprendida) de su propia identidad son funestas en el corto y en el largo plazo: baja autoestima, represión de la expresión de afectos, ocultación de su orientación sexual<sup>30</sup>, limitación del desarrollo personal y social, doble vida, angustia, etc. (Generelo y Pichardo, 2006; Villalba, 2018).

Borrillo (2001) añade otra posible manifestación de la homofobia: la liberal, que considera que la expresión afectivo-sexual de las personas *queer* debe permanecer restringida al ámbito de lo privado, siendo el espacio público exclusivamente heterosexual. Pichardo et al. (2015) también mencionan la homofobia institucional, en cuanto que el rechazo y la ocultación de las personas *queer* forma parte del normal funcionamiento de la mayor parte de las instituciones.

Algunas personas actualmente pueden pensar que hablar de homofobia institucional es una exageración en un país que legalizó el matrimonio igualitario hace más de quince años. Si bien es cierto que España no está al nivel de los más de setenta países donde la homosexualidad es un delito (Camerún, Kenia o Armenia, por citar solo algunos), también es cierto que la herencia y la inercia del pasado es fuerte.

Sin embargo, en un país que sancionó primero la “Ley de vagos y maleantes” y luego la sustituyó en 1970 por la “Ley de peligrosidad social”, ambas castigando a las personas acusadas de prácticas homosexuales con penas de prisión y, en muchos casos, terapias curativas (Villalba, 2018), resulta lógico establecer que dicha mirada tradicionalmente negativa sobre la

---

<sup>30</sup> La ocultación de la propia orientación sexual es lo que popularmente se suele llamar “estar en el armario”, como ya se explicó anteriormente. Las personas LGTBI con homofobia interiorizada tienden a permanecer en el armario y retrasar la “salida del armario”: hacer pública su orientación sexual (Gallardo y Escolano, 2009).



homosexualidad no se ha desvanecido totalmente. Por ello, es importante estar atentos a sus manifestaciones.

Una evidencia clara de la presencia de homofobia en distintos ámbitos sociales es el “contagio del estigma” (Generelo y Pichardo, 2006): las personas que defienden a quienes son víctimas de abuso homofóbico corren el riesgo de convertirse ellas también en víctimas del mismo, pertenezcan al colectivo LGTBI o no, ya que, al manifestarse como sus aliadas, se convierten automáticamente en sospechosas de saltarse la cisheteronormatividad.

Este último hecho nos ayuda también a percatarnos de que la homofobia se puede camuflar y adaptar a su ambiente, revistiendo infinidad de formas que hacen de ella algo más presente de lo que cabría esperar.

La homofobia se expresa en un continuo que va desde la exclusión o el rechazo (dejar de lado, ignorar, no dejar participar o no hablar con una persona) hasta la violencia verbal o física, con un triste abanico de posibilidades que incluyen la burla, el insulto, la ridiculización, la maledicencia, los moteos, el robo, la intimidación, el acoso a través de internet y otras tecnologías de la información y la comunicación, la amenaza y la agresión física y/o sexual. (Pichardo et al., 2015)

Todo lo analizado hasta ahora se puede aplicar a cualquier ámbito social. ¿Qué peculiaridades tiene la homofobia en contextos escolares? En primer lugar, resulta conveniente destacar que todos los miembros de la comunidad educativa se verán afectados por ella, independientemente de su edad, rol educativo, orientación sexual o expresión de género. Dicho esto, es evidente también que las personas más vulnerables a los ataques homófobos serán las personas *queer* que aun se están educando: los alumnos y alumnas *queer*.

Antes de analizar cómo el profesorado y el alumnado *queer* se ven afectados de forma distinta por la homofobia reinante en el sistema educativo español, se hace necesario recordar que la sexualidad continúa siendo un tema tabú en las aulas, ausente salvo en circunstancias excepcionales, en las que se suele abordar desde perspectivas meramente anatómico-biológicas y, por supuesto, con una visión heterosexual (Generelo y Pichardo, 2006). El sistema educativo español, según estos autores, se caracteriza por: la homofobia reinante, amplio desconocimiento de la realidad LGTBI y de sexualidad en general, invisibilidad de la sexualidad (en especial las minoritarias) y la pasividad de profesorado ante los casos de acoso por orientación sexual o identidad de género.

En este marco contextual, el profesorado *queer* no puede desarrollar su labor docente de forma sencilla. Generelo y Pichardo (2006) dedican un capítulo entero a la descripción de sus

condiciones. En primer lugar, en muchos casos, en especial en los centros concertados y privados, se ven obligados a guardar silencio sobre su vida privada no heteronormativa, bajo la amenaza implícita de consecuencias negativas en caso contrario. A pesar del marco legislativo que les ampara, estos docentes tienen que soportar la censura por defender los derechos LGTBI no solo por parte de las autoridades educativas sino también de las familias y hasta de sus propios estudiantes.

Los prejuicios que una parte de la sociedad sigue teniendo sobre los comportamientos de gays y lesbianas, el miedo a que la homosexualidad pueda ser inducida y otros equívocos producto de la ignorancia siguen pesando sobre much@s responsables de centros de enseñanza y sobre much@s padres y madres. De esta manera, las profesoras lesbianas y los profesores gays se ven forzados a disimular y esconder su orientación bajo amenaza (normalmente implícita, en ocasiones explícita) de tener serios problemas o incluso de perder su puesto de trabajo si son docentes en centros privados o incluso concertados. (COGAM, 2000, p. 18)

Estas dos situaciones, evidentemente, limitan el libre desempeño de la tarea educativa de las personas *queer*, aunque también el profesorado heterosexual aliado del colectivo LGTBI experimenta condicionantes. Además del ya mencionado “contagio del estigma” y su consecuente cuestionamiento jerárquico que les convierte en potenciales víctimas de homofobia al igual que sus compañeros y compañeras homosexuales, tienen que enfrentar una falta de formación para transmitir estos temas adecuadamente, la escasez de materiales apropiados para ello y la falta de apoyo y reconocimiento, tanto moral como pecuniario, al esfuerzo y tiempo invertidos (Generelo y Pichardo, 2006).

Si la situación del profesorado es sensible en estos temas, la del alumnado es más compleja aun, al tratarse de personas que están en el proceso de construcción de su propia personalidad, incluyendo el descubrimiento de su sexualidad, labor que deberían poder desarrollar sin interferencias que les limiten y les retrasen en ella. La consecuencia principal de la homofobia en contextos educativos es que convierte al alumnado *queer* y a sus aliados en objetivo fácil para los acosadores.

El acoso escolar, según del Barrio et al., 2003, citados por Pichardo et al. (2015), “se diferencia de las agresiones esporádicas porque implica comportamientos reiterados de intimidación y exclusión a partir de un desequilibrio de poder en las relaciones interpersonales y por ser intencional, sin mediar provocación, constante y personalizado” (p. 16). Estos mismos autores nos aportan estadísticas que confirman que el acoso escolar es una realidad más habitual de lo que desearíamos en las aulas españolas. Asimismo, citan a la UNESCO, que asegura que el

*bullying* homofóbico, como también se conoce al acoso escolar por homofobia y transfobia, es una realidad universal. Finalmente, basados en estudios realizados en España, afirman que, aunque resulta innegable que la situación en general ha mejorado, el acoso escolar homofóbico en un sentido amplio, incluyendo a todo el colectivo LGTBI sigue “constituyendo el principal motivo para el insulto, la burla y el rechazo en los centros educativos en Europa y en nuestro país” (p. 18).

Establecido que el acoso escolar homófobo es una realidad más que frecuente, ¿qué peculiaridades presenta con respecto a otros tipos de acoso escolar también presentes en las aulas? Generelo y Pichardo (2006) y Pichardo et al. (2015) enumeran varias. En primer lugar, se trata de un acoso que es sistemáticamente invisibilizado por los protagonistas (víctima y victimario) y por los testigos que no reaccionan. Los motivos que llevan a este silencio son varios y se comprenden a partir de la interacción de los restantes factores identificativos del acoso escolar homófobo. El silencio sobre esta realidad inicia un círculo vicioso que refuerza el acoso, ya que avala las agresiones y a los acosadores al mismo tiempo que devalúa a la víctima (Generelo y Pichardo, 2006).

Una de las causas del silencio de las víctimas puede ser, como establecen estos autores, la falta de apoyo familiar. Aunque esta falta de apoyo cada día es menos común, el hecho es que no todo el alumnado *queer* que es objeto de acoso cuenta con el apoyo de sus familias, lo que les lleva a guardar silencio no solo sobre su orientación sexual sino también sobre su sufrimiento en el centro escolar.

Esta circunstancia se ve agravada por el ya explicado “contagio del estigma” que acaba neutralizando a los posibles aliados y aliadas de la persona *queer* víctima de acoso. Finalmente, otro factor que contribuye a la gravedad del acoso escolar homófobo es el hecho de que la persona lo sufre en todos los ámbitos de su vida social: no solo en el aula, también en el patio, en la calle y hasta por desconocidos que injurian a las personas *queer* en los medios de comunicación, por ejemplo.

El hecho de que una persona *queer* pueda sentirse agraviada por desconocidos y por mensajes que no van dirigidos a ella expresamente, nos lleva al concepto del “horizonte de la injuria” (Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo et al., 2015): cualquier agresión homófoba se dirige, simbólicamente, a todo el colectivo *queer* más allá de la persona física que es objeto de dicha agresión concreta.

El conjunto de todos estos factores hace que el acoso escolar por homofobia se siga considerando “natural” y “normal”, con expresiones como “No es para tanto” o “Son cosas de chicos”. En ocasiones, debido a la ya presentada homofobia interiorizada, es la propia persona

*queer* objeto de agresión quien justifica la misma, a modo de mecanismo psicológico de supervivencia que le permite obviar el sufrimiento padecido (Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo et al., 2015).

La violencia homófoba se puede manifestar de las más variadas formas, desde las más sutiles hasta las más violentas. Además de la violencia personal, dirigida a personas concretas por su orientación sexual o identidad de género, nos encontramos también con realidades en las aulas que no dejan de ejercer una auténtica violencia sobre las personas *queer*. Entre ellas se pueden destacar el lenguaje peyorativo para designar a las personas *queer*, los discursos que presuponen la heterosexualidad de todo el alumnado, ausencia de personajes *queer* en los materiales didácticos, representación únicamente de la familia tradicional patriarcal en los mismos, la expresión de prejuicios sobre gays y lesbianas, etc. (Generelo y Pichardo, 2006).

Otra manifestación de la homofobia estructural del sistema educativo la descubren Prat y Camacho-Miñano (2018) cuando describen los comportamientos de autoexclusión del alumnado femenino en las horas lectivas de Educación Física y apostillan que estas conductas también afectan a “aquellos chicos que no encajan en el modelo de masculinidad hegemónico que promueven los discursos dominantes” (p. 441).

Focalizando la cuestión en la representación de la diversidad, resulta evidente que, para los y las jóvenes *queer* que están en los centros educativos, ver que su realidad afectivo-sexogenérica personal se ve visibilizada es importante: “ellos ven que se habla de homosexualidad en los medios de comunicación en la televisión, en la calle, pero no en la escuela, que es donde se habla de lo que realmente es importante y respetable” (Generelo y Pichardo, 2006, p. 20). Simultáneamente, para sus “aliados” también es importante que la diversidad afectivo-sexogenérica se vea presente en las aulas. Pero hay un tercer grupo, puede ser *queer* o no, pero necesita radicalmente que la diversidad afectivo-sexogenérica y familiar sea reconocida y legitimada por la vida escolar: me estoy refiriendo a las hijas e hijos de personas *queer*, una realidad cada vez más visible en los centros escolares.

Otro sector de población que permanece en el anonimato y del que sólo se habla en abstracto es el de las hijas e hijos de madres lesbianas y padres gays. (...) Est@s chicos y chicas forman parte del sistema educativo general, pero a diferencia de sus compañer@s pertenecientes a familias cuyo núcleo es una pareja heterosexual, no oyen jamás hablar de su realidad familiar o de la realidad afectiva de sus padres y/o madres. (...) Lo que ven y aceptan como normal en el hogar no lo encuentran jamás como un referente positivo en los centros en los que reciben educación. (COGAM, 2000, pp. 16-17)

Finalizada la casuística sobre los distintos grupos de personas afectadas por la homofobia en el sistema educativo, cabe preguntarse, ¿qué consecuencias tiene la presencia de la homofobia en las escuelas para las personas, tanto a corto como a largo plazo? Una enumeración pormenorizada sería demasiado extensa y excede la ambición de este trabajo. Por tanto, siguiendo a Generelo y Pichardo (2006), Pichardo et al. (2015) y Villalba (2018), mencionaré algunas de las más importantes: bajada en el rendimiento escolar, aumento de absentismo, fracaso escolar, abandono escolar, baja autoestima, sufrimiento, miedo, riesgo de la integridad física, mayor riesgo de suicidio que las personas cisheteronormativas<sup>31</sup>, inseguridad personal, falta de esperanza, soledad, necesidad de vivir en alerta constante, disminución de creatividad y capacidad de expresión, y tantos otros que harían de esta lista algo interminable.

El número de páginas dedicadas a la homofobia en las escuelas hasta aquí es suficientemente elocuente acerca de su actualidad a pesar de los avances. Lamentablemente, tal como afirmaban Hetrick y Martin en su artículo de 1987, citados por Gallardo y Escolano (2009), “en una etapa en la que los adolescentes heterosexuales aprenden a socializar, los gays y las lesbianas aprenden a esconderse” (p. 6).

Habida cuenta de que el problema es real, se hace necesario buscar soluciones. En ningún caso serán solo a corto plazo, ya que las transformaciones sociales, la deconstrucción de la mentalidad dominante, llevará su tiempo. El precio de la transformación lo están pagando las personas que sufren el acoso por homofobia y transfobia. A todas luces, se trata de una situación injusta que es necesario que, colectivamente, remedemos a la mayor brevedad.

Por lo tanto, puesto que la homosexualidad no se puede cambiar y la homofobia, sí, no corresponde a l@s adolescentes lesbianas o gays, a l@ hij@s de lesbianas o gays o a cualquiera que tenga dudas respecto a su orientación sexual pagar las consecuencias de una sociedad que todavía no ha alcanzado el nivel de democracia y respeto a los derechos humanos al que debe aspirar. (COGAM, 2000, p. 25)

Al futuro de la comunidad LGTBI en el sistema educativo dedicaré las consideraciones finales del presente marco teórico.

---

<sup>31</sup> “... los datos que proporciona esta investigación muestran claramente que el acoso escolar homofóbico puede poner en peligro la vida de muchos adolescentes y jóvenes de nuestro país, al convertirse en una causa fundamental de riesgo de suicidio entre esta población. Debe, pues, considerarse esta cuestión como un problema de primer orden, no tan solo de derechos humanos, sino incluso de salud pública” (*Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo*, 2013, p. 21).

### 3.3.4. Consideraciones finales.

Según la evidencia citada hasta ahora, el reconocimiento de las personas *queer* en el sistema educativo español es ciertamente mejorable. Dado que este trabajo pretende estudiar cómo se refleja esta realidad en los libros de texto de inglés, resulta de interés conocer las sugerencias que desde distintas instancias se han hecho para mejorar la vivencia de estas personas en las aulas.

Antes de proceder al listado de estas oportunidades de mejora, también conviene recordar, tal como se hizo anteriormente, que la plena incorporación de todas las personas en el sistema educativo para que tengan la oportunidad de desarrollarse íntegramente no es una opción más a la hora de construir el sistema, sino una obligación para las autoridades educativas, que deriva tanto del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) como de la Constitución Española de 1978 en su artículo 27, por mencionar solo algunos (FELGTB, 2013; Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo et al., 2015).

Con la intención de que el sistema educativo pueda ser un ámbito idóneo para que las personas *queer* se desarrollen plenamente y reciban una educación de calidad, se han formulado distintas sugerencias, algunas de las cuales, las más relacionadas con el tema de este trabajo, enumeraré a continuación.

En consonancia con los datos presentados hasta ahora, todas ellas pretenderán la eliminación de la homofobia en las escuelas. Pero, además, se repite la mención de la importancia de educar a todo el alumnado - *queer* o no- en la tolerancia, el respeto y la igualdad, llevando a cuestionar los estereotipos de género y la heteronormatividad obligatoria, de manera que se logre desterrar el silencio sobre la realidad *queer* de las escuelas. (COGAM, 2000; Penna, 2012; Villalba, 2018).

En cuanto a la forma de presentar la sexualidad humana para que huya de estereotipos y constricciones de tipo sexista y homófobo, se propone que se haga llegar al alumnado información completa y reconocible, que integre tanto la homosexualidad como la heterosexualidad y que las presente como igualitarias, de la misma manera que a las mujeres y los hombres (COGAM, 2000).

Complementariamente, para que se pueda transmitir una visión abierta y dinámica de la orientación sexual en las personas, también se hace esencial presentar la diversidad familiar y no únicamente modelos heteropatriarcales (FELGTB, 2013; Gallardo y Escolano, 2009).

Esto favorecerá el desarrollo de escuelas inclusivas no solo de otro tipo de diversidades, como las funcionales o cognitivas, sino también de la diversidad afectivo-sexogenérica,

contribuyendo a erradicar visiones negativas y limitantes de la diversidad, que oscurecen su carácter positivo (Penna, 2012).

Dado que, según todos los estudios, el alumnado *queer* se encuentra en una situación de riesgo de exclusión social (FELGTB, 2013; Gallardo y Escolano, 2009; Sparkes et al., 2005), es tarea de las instituciones públicas, no solo de profesores y familias, detectar y prevenir actitudes homófobas que puedan hacer de este riesgo una triste realidad (Generelo y Pichardo, 2006).

Si bien estos son principios generales y orientaciones, descendiendo al campo de lo concreto y medidas específicas, algunas de las más repetidas son:

- Formación inicial y continua del profesorado que lo capacite para tratar estos temas. En cuanto a la formación inicial, aunque las universidades disponen de asignaturas sobre el género y la diversidad, suelen ser de carácter optativo. La formación a este respecto debe formar parte de la materialidad troncal-obligatoria del profesorado e, idealmente, no en una asignatura concreta sino en las ya existentes (FELGTB, 2013; Gallardo y Escolano, 2009; Penna, 2012).
- Incluir la educación sexual como parte esencial del currículum escolar (FELGTB, 2013; Generelo y Pichardo, 2006).
- Prohibición radical de acciones homófobas, sexistas o racistas, incluyendo los comentarios o bromas (FELGTB, 2013; Generelo y Pichardo, 2006).
- Dotar de recursos didácticos y de referencia para que el profesorado y el alumnado se puedan formar en género y diversidad (FELGTB, 2013; Generelo y Pichardo, 2006).
- Colaborar con las AMPAs para favorecer la implicación de todas las familias de los centros en la inclusión de las personas queer en la vida diaria de los mismos (FELGTB, 2013; Generelo y Pichardo, 2006).
- Colaborar con las asociaciones LGTBI (FELGTB, 2013; Generelo y Pichardo, 2006).
- Revisar los libros de texto para que reflejen la diversidad afectivo-sexogenérica y la igualdad entre hombres y mujeres (FELGTB, 2013; Penna, 2012).
- Incorporar la mención explícita del valor de la diversidad afectivo-sexogenérica y del respeto y la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres en los documentos oficiales de los centros educativos (Penna, 2012).
- Utilizar un lenguaje inclusivo no heteronormativo, que excluya expresiones sexistas y homófobas (FELGTB, 2013; Gallardo y Escolano, 2009).

Finalmente, el “Informe de la FELGTB para el Defensor del Pueblo, Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo” (2013), enumera las siguientes medidas: elaborar un plan de prevención del acoso homofóbico y transfóbico, promover estudios sobre la realidad de las personas *queer* en las aulas, favorecer la denuncia del acoso escolar por homofobia y transfobia, crear tutorías de atención a la diversidad afectivo-sexogenérica y, finalmente, proteger el derecho a la libre expresión de su identidad de género y orientación sexual de profesorado y alumnado.

He querido acabar el marco teórico de este trabajo con las propuestas que se han formulado en los últimos años para mejorar la vivencia escolar de las personas *queer*, todas ellas encaminadas, según las ideas expuestas en este capítulo, a construir espacios educativos capaces de celebrar “las diferencias y la diversidad como un aporte esencial a la riqueza humana” (Duque, 2010, p. 90). Llega el momento de pasar a la investigación de campo propiamente dicha y comprobar en los libros de texto si al menos algunas de estas sugerencias han comenzado a ser implementadas.





**SEGUNDA PARTE:**  
**DISEÑO Y DESARROLLO**  
**DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO 4: LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo describiré los aspectos más significativos para comprender cabalmente los resultados de la investigación que se expondrán más adelante. Para ello, expondré a continuación los objetivos de esta investigación, su metodología, diseño y trabajo de campo.

### 4.1. Objetivos.

En consonancia con el origen de esta investigación, expresado en la introducción de este trabajo, los objetivos a conseguir a través del trabajo de campo se diferencian en generales y específicos.

#### 4.1.1. Objetivos generales.

1. Evidenciar el fenómeno de la normalización de la ocultación de la diversidad afectivo-sexogenérica en el contexto escolar tal como se refleja en su ausencia en los libros de texto de inglés de tres editoriales distintas, utilizados en Educación Secundaria Obligatoria en España en el curso 2017-2018.

2. Reflexionar sobre las posibles formas de agilizar el proceso de normalización abierta de la diversidad afectivo-sexogenérica a través de los libros de texto de inglés.

#### 4.1.2. Objetivos específicos.

1. Destacar la importancia del currículum oculto, en especial su reflejo en los silencios en los libros de texto de inglés analizados.

2. Verificar inductivamente la ausencia de la diversidad afectivo-sexogenérica en los libros de texto de inglés de Educación Secundaria de tres editoriales utilizados en el curso 2017-2018.

3. Explicar la invisibilización de las personas *queer* en los contextos educativos, tal como se manifiesta en los libros de texto de inglés estudiados, teniendo en cuenta la revisión bibliográfica de las teorías feministas y *queer* más relevantes previamente expuesta.

4. Redactar orientaciones para que las personas *queer* sean visibles en los materiales educativos de los libros de texto, en especial los de inglés como lengua extranjera.

### 4.2. Metodología.

#### 4.2.1. Características de la investigación.

Según su objeto de estudio, la investigación que fundamenta este trabajo no puede ser experimental, ya que no se introducen ni manipulan variables; contrariamente, es una

investigación esencialmente **descriptiva** de uno de los recursos educativos más utilizados en las aulas de inglés como lengua extranjera en las aulas españolas: los libros de texto.

Por ello mismo, el **carácter educativo** de este trabajo es innegable, ya que pretende contribuir con orientaciones prácticas que ayuden a mejorar dicha realidad educativa de forma significativa para las personas *queer* en el futuro. Por ello, se puede considerar esta investigación como contribución y primer paso de un proceso de investigación-acción (IA):

La IA, para Lewin, consistía en análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica. (Martínez Miguélez, 2000)

A lo largo de esta tesis se intenta conceptualizar y analizar un problema educativo (el currículum oculto de género que silencia las realidades no cisheteronormativas) para, finalmente, proponer algunas orientaciones que podrían ser materializadas por los legisladores educativos y así, progresivamente, se contribuya a mejorar la vivencia escolar de las personas *queer*. Creo firmemente que se trata de un primer paso en un proceso necesario de investigación-acción educativa de tipo crítico. A pesar de ello, esta contribución se quedará en el plano teórico-investigativo propio del ámbito académico y solo cabe desear que quienes elaboran las políticas educativas analicen la necesidad y viabilidad de lo que aquí se expone.

Coherentemente con lo expuesto hasta ahora, y dado que el trabajo de campo se ha realizado con material impreso y no a través de la interacción con las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, nos encontramos ante una investigación de tipo **documental**, que aspira a desvelar una problemática social -la normalización de la invisibilización de la diversidad afectivo-sexogenérica en las aulas- tal como se refleja indirectamente en los documentos escogidos: los libros de texto de inglés seleccionados.

En resumidas cuentas, se trata de una investigación de marcado **carácter cualitativo**, ya que este tipo de estudios son los más idóneos para analizar los fenómenos que no son sometidos a la manipulación de variable alguna. Dicho esto, ello no implica que no se puedan realizar acercamientos de tipo cuantitativo a los datos encontrados (análisis basado en corpus), que no pueden constituir, sin embargo, el foco de la investigación que estará, por el contrario, en el análisis crítico *queer* de los discursos explícitos e implícitos presentes en los libros de texto.

Evidentemente, resulta imposible para una única persona analizar la totalidad de los libros de texto utilizados en una asignatura en un país en un curso determinado. Por ello, los resultados expresados más adelante, basados en una razonada selección de los materiales de estudio, son el fruto de la **inducción**, lo que quiere decir que, a partir de una muestra limitada pero presumiblemente representativa, los resultados hallados son generalizables a la totalidad de los libros de texto de inglés como lengua extranjera utilizados en España en el curso 2017-2018.

Finalmente, la descripción de este estudio sería incompleta si no se reconociese que está escrito desde una **perspectiva feminista y de género**. Es cierto que el objeto de estudio principal son las personas *queer*. Sin embargo, según se clarificó en el marco teórico, las consecuencias del sistema cisheterosexista nos afectan a todos y, muy en especial, a las mujeres y a las personas que transgreden la cisheteronormatividad. Por ello, la investigación también es sensible a los datos relevantes para explicar la situación de las mujeres en dicho sistema, aunque no sean el centro de la misma.

Dando un paso más, la perspectiva feminista y de género sería incompleta si no se complementase con la **sensibilidad *queer*** que permita descubrir los binarismos implícitos y explícitos en los libros de texto, que limitan la libertad y la performatividad de las personas que trascienden el sistema sexo-género. La mirada desde lo *queer* es más amplia que el enfoque más restrictivo propio de los estudios gays y lesbianos, que podría caer en la mera reivindicación de la inclusión de identidades hasta ahora marginalizadas y de esta forma, sin ser consciente de ello, continuar marginalizando otras. Autoras como Cynthia Nelson (1999) sostienen que aunque el análisis con perspectiva gay y lesbiana ha sido muy útil desde un punto de vista político, desde un punto de vista pedagógico la perspectiva *queer* resulta más enriquecedora:

Mientras un acercamiento lesbiano y gay desafía actitudes prejuiciosas (homofobia) y acciones discriminatorias (heterosexismo) sobre la base de que violan los derechos humanos, una aproximación *queer* analiza cómo los actos discursivos y las prácticas culturales consiguen hacer de la heterosexualidad, y solo la heterosexualidad, algo que parece normal o natural. (p. 376, la traducción es mía)

Sin esta mirada, este trabajo podría incurrir en aquello que pretende contribuir a evitar, que es, precisamente, la invisibilización de personas que son sujetos de pleno derecho, aunque no se les represente como tales por saltarse las normas del “sentido común” del sistema cisheterosexista.

La perspectiva *queer*, dado su carácter fundamentalmente cuestionador de la norma, que lleva implícito una vocación investigadora (Nelson, 1999), se presenta como una herramienta analítica idónea para desenmascarar el quehacer de las prácticas discursivas que se concretan en

los libros de texto de inglés y que contribuyen a legitimar y normalizar la cisheteronormatividad como la única opción válida para la realización de las personas, invisibilizando, deslegitimando y marginalizando de esta manera todas aquellas realidades que no se ajusten a dicho ideal continuamente performed a través de los recursos educativos.

A través del análisis *queer*, podemos comenzar a construir realidades educativas que aspiren a una pedagogía que, además de ser inclusiva (*pedagogies of inclusion*), también pueda ser investigadora y cuestionadora: *pedagogies of inquiry* (Nelson, 1999).

Todas estas características, de estricto ámbito académico, no pueden desligarse de lo que Donna Haraway denominó “conocimiento situado” (Haraway, 1995): un ejercicio de honestidad intelectual para reconocer desde qué puntos de vista y posicionamientos se afronta la labor investigadora.

A pesar de mi empeño por llevar adelante un estudio lo más objetivo y riguroso posible, no se puede olvidar que, tratándose de un proyecto principalmente cualitativo, las variables personales del investigador, las mías en este caso, no se pueden obviar. Por ello, antes de continuar, considero lícito y pertinente explicitar mis circunstancias: hombre blanco, europeo, homosexual, de mediana edad, con estudios superiores y situación general de estabilidad, con trabajo y en relación monógama de varios años de duración. Con la intención de ser lo más honesto posible, reconozco también mis circunstancias históricas personales, algunas de ellas parte efectiva de la motivación de este trabajo: el haber experimentado ser extranjero en otro país, la sensación de no encajar, mi pertenencia pasada a una congregación religiosa, mi miedo a enfrentar mi homosexualidad, la experiencia del paro, la vivencia de la migración... se añaden a mis circunstancias presentes y, al igual que ellas, no pueden sino afectar mi percepción a la hora de analizar los documentos primarios de la investigación: los libros de texto de inglés.

Descritas a grandes rasgos las principales características de este trabajo de investigación, incluyendo mis propios posicionamientos personales, paso a desarrollar las nociones metodológicas básicas necesarias para descubrir los significados explícitos e implícitos presentes en los libros de texto, tanto a nivel verbal como visual. Primeramente, enumeraré ciertos principios de lo que algunos autores y autoras han denominado “gramática visual” (Kress y van Leeuwen, 2006) y a continuación haré lo propio con los correspondientes al “análisis del discurso”. Finalmente, dedicaré un apartado a las ideas básicas para poder acercarnos adecuadamente a los libros de texto, fuente documental de la investigación.

#### 4.2.2. Gramática visual.

Basta con ojear los libros de texto escolares utilizados en España para darnos cuenta de que ya no son solo un libro de texto. Independientemente de la asignatura que desarrollen, los tiempos en que estos manuales estaban conformados por una gran cantidad de texto y apenas algunas ilustraciones en blanco y negro han pasado a la historia. Actualmente, se trata de recursos didácticos que han sido calificados de “multimodales” (Alba-Juez, 2009; Kress y van Leeuwen, 2006; Sunderland, 2015) porque permiten acceder a la información a través de varias vías: verbal y visual como tradicionalmente pero también, gracias a las nuevas tecnologías, a través de recursos en línea en formato auditivo y audiovisual.

La realidad presente de los manuales escolares exige que se los analice con una visión más comprensiva y globalizada, no solo centrada en lo que dice el texto propiamente dicho, sino también cómo el texto y los distintos elementos visuales -no meras imágenes- interactúan el uno con los otros de manera que el mensaje se puede reforzar o se puede oscurecer a través de múltiples contradicciones.

Si nos proponemos comprender el modo en el que las instituciones productoras de textos como los medios de comunicación, la educación y la literatura infantil interpretan el mundo y participan en la producción de nuevas formas de estratificación social, una teoría del lenguaje ya no es suficiente, y debe complementarse con teorías que puedan hacer explícitos los principios del nuevo alfabetismo visual que describan, por ejemplo, el papel de la composición en el proceso de creación de significado social que tiene lugar en las páginas de los textos producidos por estas instituciones.” (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 179; la traducción es mía)

Para poder interpretar adecuadamente los mensajes visuales presentes en los documentos primarios de la investigación, seguiré las directrices expresadas por Kress y Leeuwen (2006) en su libro *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, en sus capítulos cuatro, cinco y seis.

En el capítulo cuatro, dedicado a la representación y la interacción, Kress y Leeuwen (2006) despliegan los principios que rigen la comunicación entre la imagen en sí misma y quien la contempla. Afirmar que se trata de una interacción entre lo representado y quien contempla sería escaso, ya que estos autores nos recuerdan que en toda imagen o construcción visual se da una comunicación entre dos tipos de **participantes**: representados e interactivos. Los participantes representados son parte del contenido de la imagen, pero los participantes interactivos son quien o quienes han creado la imagen y quienes la observan. De esta manera, podemos descubrir tres tipos de relaciones entre participantes que tienen lugar en cualquier tipo



de imagen: entre los participantes representados, entre los participantes representados y los interactivos (las actitudes que la imagen genera en autor o autores y observadores) y, finalmente, relaciones entre los participantes interactivos.

¿Cómo es posible que artista y observador se comuniquen entre sí? Evidentemente, el o la artista, a la hora de representar algo, sabe qué efecto desea obtener en su público. Para ello, se valdrá de ciertas normas compartidas entre artistas y observadores para que dicho mensaje sea eficaz. Estas reglas se basan en las que rigen la vida diaria de las personas y se ven reproducidas en las imágenes. Basados en dichas reglas, Kress y Leeuwen (2006) analizan las más importantes con detenimiento.

Aunque basado en su trabajo, no expondré sus ideas con el mismo detalle, ya que no contribuiría a la claridad de este estudio. Me limitaré a enumerar algunas de sus claves interpretativas más significativas. Antes de avanzar, conviene advertir que las ideas expresadas a partir de ahora solo son válidas para los países de ámbito occidental. De la misma manera que nuestro conocimiento del mundo y de las personas físicas está mediado por nuestra cultura, también lo está la interpretación de imágenes, por lo que los principios que procedo a explicar a continuación no tienen validez universal: se trata de simples orientaciones interpretativas probablemente válidas en la mayor parte de la producción visual occidental contemporánea.

Me centraré en los principios que nos ayudan a interpretar la interacción entre los participantes representados entre sí y entre ellos y sus observadores y observadoras. La intención comunicativa de los autores y autoras de las imágenes, aunque mediadas por las obras gráficas en sí mismas, no nos son accesibles inmediatamente a menos que tengamos contacto directo con las personas que las han producido. Por ello, obviaré, tal como hacen Kress y Leeuwen (2006), todo lo referente al mensaje original de las imágenes. Ello es coherente con los materiales a los que aplicaremos los principios que a continuación explicaré, ya que se trata de libros de texto que, además de no permitirnos un acceso directo al mensaje intencional de los autores y autoras, como producto final, considerando texto y contenidos visuales, se trata de una obra colectiva que involucra también a editores y correctores entre otros, con su consecuente variedad de discursos personales insertados en ella (Sunderland, 2015). Comprender los mensajes que, según nuestra cultura occidental están contenidos en las representaciones en sí mismas y su efecto en sus destinatarios resulta, de por sí, suficientemente ambicioso.

El primer aspecto que Kress y Leeuwen (2006) explican a este respecto se refiere a la **mirada** de los participantes representados. Se puede dar el caso de que los mismos dirijan su mirada al observador u observadora de la imagen, intentando entrar en comunicación, solicitando algo. No extraña, por tanto, que siguiendo la gramática funcional de Halliday y Matthiessen

(2004), hablen en este caso de un “mandato”: la persona que observa la imagen se convierte en objeto de la mirada del participante representado, que exige algo de él o de ella. Quizá por ello, aclaran Kress y Leeuwen (2006), en estos casos los participantes representados suelen ser personas o, en caso de no serlo, se trata de seres (animales u objetos) que se muestran humanizados. La otra posibilidad es que la mirada de los participantes representados no esté direccionada a los espectadores y espectadoras, en cuyo caso, nuevamente según la terminología de Halliday y Matthiessen (2004), nuestros autores lo califican de un “ofrecimiento” en lugar de un “mandato”, ya que ahora los participantes representados se convierten en objeto de la mirada de quienes observan.

Hay otro aspecto a considerar, que puede afectar tanto a participantes representados animados como inanimados, sean humanos o no: el tamaño del marco, según el cual se puede distinguir entre **planos** cortos, medios o largos. Cuanto más corto sea el plano, se verá menos del participante representado. Esto tiene un efecto también en la interacción entre los participantes representados y su audiencia.

De la misma forma que hay una “distancia social” según la cual nos acercamos más o menos a las personas con las que nos relacionamos basados en la relación previa existente entre nosotros, así también se establece una “distancia social” entre el participante representado y su público: a menor distancia del plano, menor distancia social y mayor intimidad; a mayor distancia del plano, mayor distancia social y menor intimidad. Ello quiere decir que los participantes representados a través de planos cortos se presentan como parte de la vida de los observadores y observadoras, en tanto que cuando los planos son largos aquello representado se presenta como ajeno a su audiencia, con una multitud de posibilidades intermedias y diferentes grados de pertenencia o alienación.

La siguiente dimensión a considerar es la **perspectiva**. Según Kress y Leeuwen (2006), la perspectiva central hace que los observadores juzguen la imagen como “objetiva”, en tanto que otro tipo de perspectiva se manifiesta como “subjetiva”. Esta perspectiva se compone de dos **ángulos**: horizontal y central. La imagen objetiva será aquella con ambos ángulos centrales.

Al analizar los ángulos horizontales, se puede distinguir entre ángulo frontal y ángulo oblicuo: una imagen con un ángulo frontal es percibida como parte de la realidad de quien observa, en tanto que aquello representado con un ángulo oblicuo suele ser percibido como ajeno a la realidad personal.

El significado del ángulo vertical, en cambio, es muy distinto: tiene que ver con las relaciones de poder. Un ángulo superior contribuye a hacer del participante representado objeto de poder de quien contempla la imagen: minimiza la representación y maximiza al observador.

Contrariamente, un ángulo inferior produce el efecto contrario: aquello representado se convierte en un sujeto que ostenta poder sobre quien observa: minimiza al observador y maximiza la representación.

Kress y Leeuwen (2006) dedican el capítulo cinco de su libro a la **modalidad**, es decir, a la presunción de veracidad y credibilidad de aquello representado en las composiciones visuales. En todos estos marcadores modales, no se trata de extremos que hacen de una construcción visual algo creíble o no creíble, sino de nuevos continuos entre cuyos extremos hay infinitud de grados de credibilidad. Además, la peculiaridad de estos continuos radica en que lo que se representa como creíble suele pertenecer al espectro central del continuo y no a uno u otro extremo. En definitiva, la credibilidad final de una composición visual dependerá, en última instancia, de la interacción de estos marcadores de modalidad, entre los que merece la pena destacar los siguientes: color, contextualización (ausencia o presencia de fondo), representación (detallista o abstracta), profundidad o perspectiva, iluminación (uso de luz y/o sombras) y brillo.

Una vez explicado cómo interactúan los participantes representados y los interactivos en una composición visual así como el grado de veracidad que se le puede otorgar según ciertos marcadores de veracidad, Kress y Leeuwen (2006) dedican el sexto capítulo de su libro al **significado de la composición**, que analizan según tres sistemas: información, prominencia y enmarcado.

¿Qué información se transmite en una imagen? Kress y Leeuwen (2006) sostienen que aquello que aparece representado en la parte izquierda se percibe como lo “ya dado” o “ya conocido”, como parte de la cultura de quien percibe la imagen. En cambio, lo que figura en la parte derecha de la imagen se presenta como nueva información.

En tanto que el eje interpretativo horizontal nos lleva a distinguir entre información ya conocida e información novedosa, el eje vertical que distingue entre arriba y abajo nos ayuda a percibir los elementos de una composición visual según otros parámetros: aquello que figura arriba es lo “ideal” en tanto que lo que se encuentra en la sección inferior es la situación “real”.

Antes de continuar, conviene aclarar nuevamente que todos estos principios interpretativos dependen en su totalidad de la cultura que los ha establecido. Kress y Leeuwen (2006) citan como ejemplo las civilizaciones que escriben en una dirección distinta a la occidental (de derecha a izquierda o de arriba abajo), que interpretan las imágenes según sus propios parámetros socioculturales.

Hay una última combinación posible con respecto al valor informativo de las composiciones visuales. Se trata de organizaciones según un eje horizontal o vertical, sino en

torno al centro. Kress y Leeuwen (2006) aclaran que se trata de composiciones poco frecuentes en el mundo occidental contemporáneo, pero que gozaron de gran popularidad en épocas pasadas. Cuando una construcción visual se compone en torno a un centro, la información situada en ese centro torna esencial y necesaria, en tanto que todo aquello situado en los márgenes se convierte en algo accidental y dependiente del elemento central.

El segundo aspecto de las combinaciones visuales que Kress y Leeuwen (2006) analizan en su sexto capítulo es la **prominencia**. ¿Qué puede hacer que algunos elementos visuales destaquen más que otros en una composición visual? No se puede reducir a uno, sino a la combinación de varios factores, con mayor o menor peso de cada uno de ellos según el caso.

Entre los elementos que ayudan a destacar ciertos componentes de una imagen se pueden nombrar: el tamaño, la agudeza del foco, el contraste, el posicionamiento o la perspectiva, entre otros. Más allá de qué contribuya a destacar un aspecto de la imagen con respecto al conjunto, es indudable que cuando se produce este efecto de prominencia, ello contribuye a dotar de mayor jerarquía e importancia a dicho elemento en detrimento de los demás, que permanecen como accesorios y no llaman la atención.

Finalmente, el tercer aspecto a considerar cuando se interpreta una composición visual es su **enmarcado**. Puede ocurrir que sus diversos elementos aparezcan enmarcados de forma individual o en pequeños grupos, o que no haya dicha separación entre ellos y que todos los elementos formen algo parecido a un todo homogéneo. Cuanto más enmarcados aparezcan los distintos elementos, más se remarca la idea de individualidad, distinción y separación entre ellos; contrariamente, la ausencia de enmarcado entre los elementos de la composición nos lleva a percibir un conjunto, una comunidad, una identidad grupal.

Kress y Leeuwen (2006), también en el capítulo seis, añaden la posibilidad de composiciones que no sean lineales y que, en consecuencia, no indiquen al observador u observadora cómo leer dichas composiciones. En estos casos, reconocen, cada persona realizará una lectura propia de la composición, algunas empezando por el elemento más prominente, otras por el más grande, otras por el más luminoso, etc.

Dada la abundancia de información en estas últimas páginas, a continuación se sintetizan los criterios explicados en ellas, con la intención de hacer esta sección más clara y transparente:

| VARIABLE                          | INDICADORES                                                                          |                                                                               | INTERPRETACIÓN                                  |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Representación/Interacción</b> | <i>Mirada</i><br>Directa<br>Indirecta                                                |                                                                               | Mandato<br>Ofrecimiento                         |
|                                   | <i>Plano</i><br>Frontal<br>Angular                                                   |                                                                               | Participación<br>Separación                     |
|                                   | <i>Perspectiva</i><br>Frontal<br>Oblicua                                             |                                                                               | Objetivo<br>Subjetivo                           |
|                                   | <i>Ángulo</i><br>Frontal/Oblicuo<br>Superior/Inferior                                |                                                                               | Participación/separación<br>Poder               |
| <b>Modalidad</b>                  | Color<br>Contextualización<br>Representación<br>Profundidad<br>Iluminación<br>Brillo |                                                                               | Veracidad/falsedad                              |
| <b>Composición</b>                | No lineales                                                                          |                                                                               |                                                 |
|                                   | Lineales                                                                             | <i>Información</i><br>Izquierda/Derecha<br>Superior/Inferior<br>Centro/Margen | Dado/nuevo<br>Ideal/real<br>Esencial/accidental |
|                                   |                                                                                      | <i>Prominencia</i><br>Color<br>Contraste<br>Perspectiva                       | Importancia                                     |
|                                   |                                                                                      | Enmarcado                                                                     | Grupo/individualidad                            |

Cuadro 6: Gramática visual.

Se resumen así, a grandes rasgos, los criterios a tener en cuenta a la hora de interpretar los elementos visuales significativos que se encuentren al analizar los libros de texto de inglés. Parece evidente que, dada la naturaleza multimodal de los actuales manuales escolares, los

principios enunciados en este epígrafe son relevantes para descubrir los mensajes ocultos en los contenidos visuales de los libros. Pero las imágenes interactúan con el texto, al que dedicaré el siguiente apartado.

### 4.2.3. Análisis del discurso.

Hasta mediados del siglo XX, los análisis lingüísticos se habían focalizado en los textos y en el sistema, la lengua, olvidando el contexto que los complementa y puede alterar su significado literal de forma significativa. Por ello, a partir de los años setenta se consolida una tendencia iniciada años antes que presta atención al texto y a su contexto, a la lengua y al uso que se hace de ella, iniciando así el ahora llamado **análisis del discurso**, que consiste en el estudio de la lengua en uso (Alba-Juez, 2009), no del sistema abstracto.

Fue en 1952 cuando Zellig S. Harris utilizó el término “análisis del discurso” por primera vez (Angermuller, Maingueneau, y Wodak, 2014). Esta nueva escuela surgió en oposición a la por entonces triunfante perspectiva chomskiana de la gramática generativa, que se centraba en la lengua como sistema universal (Alba-Juez, 2009). Por otro lado, el filósofo Jürgen Habermas favoreció la popularización del término “discurso”. Retomando la teoría de los actos del habla de Austin y Searle, mencionada repetidamente con anterioridad, este pensador ha influido grandemente en una de las figuras más importantes del análisis del discurso actualmente: Teun van Dijk (Moreno, 2018).

Según Morales-López (2011), los principios básicos del análisis del discurso son los siguientes: el mensaje nunca se puede definir arbitrariamente fijándonos solamente en el texto en sí mismo ya que el contexto es fundamental para descifrar su auténtico mensaje; los hablantes son personas concretas; no solo importa lo que se dice explícitamente, sino también aquello que no se expresa; y, finalmente, el análisis del discurso debe ser “transdisciplinario” o dotado de “perspectiva ecológica”: “situado estratégicamente para analizar temas diferentes desde ángulos diversos” (Morales-López, 2011, p. 19).

Dentro del amplio campo del análisis del discurso, Alba-Juez (2009) distingue cuatro corrientes principales:

- El análisis del discurso centrado en el lenguaje como sistema y que, por tanto, busca patrones.
- El análisis del discurso centrado en el lenguaje como actividad usada por hablantes y, en consecuencia, centrado en la interacción entre los mismos, considerando al lenguaje un proceso y no un producto, como en el acercamiento anterior.

- El análisis del discurso que busca patrones diferenciados según distintos temas o actividades, por ejemplo, el discurso legal, el discurso médico, el discurso didáctico, etc.
- El análisis del discurso que busca patrones dentro de contextos más amplios, como la sociedad o la cultura. En este caso, lo que se estudia es el lenguaje como un elemento dentro de un sistema más amplio, del cual el lenguaje es su manifestación. Así, por ejemplo, se pueden desenmascarar los usos sexistas o racistas de la lengua.

Por su parte, Moreno (2018) destaca seis posibles aproximaciones al discurso en el ámbito de las humanidades: hermenéutica del discurso, análisis del discurso en general, análisis basado en corpus, análisis crítico del discurso, teorías del discurso e investigación del discurso cultural. Sin ánimo de extender esta exposición, centraré mi interés en las dos aproximaciones a las que recurriré en la investigación: el análisis crítico del discurso, a cuya explicación dedico los próximos párrafos, y análisis basado en corpus, que se centra en la colección de corpórea extensos (conjuntos de ejemplos del uso real de la lengua) en torno a temas específicos con un afán estadístico.

Dentro de la última corriente presentada por Alba-Juez (2009), a finales de la década de los setenta del siglo pasado surge la escuela del **Análisis Crítico del Discurso**, especialmente en el Reino Unido y Australia. Inicialmente basados en la gramática sistémica funcional de Halliday, se oponían a los paradigmas formalistas y esencialistas aun presentes en la lingüística desde Chomsky (Alba-Juez, 2009).

Las raíces de este movimiento son antiguas y se podrían remontar hasta los tiempos de Aristóteles. Más recientemente, esta escuela bebe también de las ideas de la Ilustración, Marx, la Escuela de Frankfurt, Habermas, Althusser, Foucault, y los estudios del lenguaje con una mirada feminista (Alba-Juez, 2009). Teun van Dijk, ya mencionado, es uno de los teóricos más importantes de esta corriente dentro del análisis del discurso. Por ello, nada mejor que recurrir a sus propias palabras para definir este enfoque analítico:

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el *abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos*. Con esta investigación disidente, *los analistas críticos del discurso toman una posición explícita* y, de esa manera, buscan entender, exponer y, fundamentalmente, desafiar el abuso de poder y la desigualdad social. Esta es también la razón por la cual el ACD puede ser caracterizado como un *movimiento social de analistas discursivos políticamente comprometidos*. (Van Dijk, 2016, p. 204, la cursiva es mía)

Wodak y Meyer (2003) nos ofrecen otra definición que resulta interesante en el contexto de esta tesis: sostienen que el análisis crítico del discurso consiste en “disciplinas que fundamentalmente se ocupan de analizar, ya sean éstas *opacas o transparentes*, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (p. 19, la cursiva es mía).

Las cursivas que he añadido a estas citas pretenden destacar aspectos de la definición del análisis crítico del discurso que justifican su elección como metodología para desentrañar la homofobia como parte esencial del currículum oculto de género, tal como se manifiesta en los libros de texto de inglés utilizados en la enseñanza secundaria.

En resumidas cuentas, el análisis crítico del discurso intenta desentrañar los mecanismos de poder, control e ideología subyacentes en el uso del lenguaje, no desde una perspectiva objetiva, sino situada y comprometida, aunque metodológicamente rigurosa, y con una intención claramente emancipadora (Wodak y Meyer, 2003).

Los y las analistas críticas parten de la premisa de Sapir/Whorf, que postula que el lenguaje condiciona la forma de pensar de las personas y que todos los lenguajes categorizan y clasifican el mundo de forma distinta (Alba-Juez, 2009). Ello nos lleva, irremediabilmente, a concebir el lenguaje como esencialmente provisto de ideología y, necesariamente, performador de realidades y efectos. De esta forma, el análisis crítico del discurso cubre la brecha entre los niveles macro y micro de la sociedad, al desvelar cómo el poder y el dominio (nivel macro) están presentes en el nivel micro de la interacción verbal, la comunicación o el discurso.

Se entiende, entonces, que las dos preguntas principales que se hace el análisis crítico del discurso sean: ¿cómo controlan el discurso público los grupos más poderosos? y ¿cómo ese discurso llega a controlar las mentes y la acción de los grupos menos poderosos, y qué consecuencias sociales tiene dicho control (por ejemplo, la desigualdad social)? A la hora de contestar estas preguntas, se hace necesario prestar atención tanto al cómo se expresa el discurso como al contenido (y ausencias) del mismo (Alba-Juez, 2009).

Dada la complejidad del análisis crítico del discurso, resulta evidente la necesidad de un acercamiento interdisciplinar al objeto de estudio: el discurso. Por ello, es muy difícil identificar un marco teórico unitario (Alba-Juez, 2009). A pesar de ello, dado que el enfoque utilizado por estos analistas es siempre el mismo, es posible identificar algunas características comunes a todo análisis crítico del discurso así como sus principios básicos que, según Fairclough y Wodak (1997), se pueden resumir en los siguientes puntos:



- El análisis crítico del discurso se enfoca en problemas sociales.
- Las relaciones de poder son discursivas.
- El discurso da forma a la cultura y la sociedad.
- El discurso realiza labores ideológicas.
- El discurso es histórico.
- El nexo entre la sociedad y el texto es mediado.
- El análisis del discurso crítico es explicativo e interpretativo.
- El discurso es una forma de acción social.

Se podría decir mucho más acerca del análisis crítico del discurso, pero con lo expuesto hasta aquí resulta clara su utilidad para la finalidad de esta tesis. Antes de dar al siguiente paso, cito a Moreno (2018) cuando califica a este enfoque analítico de cervantino y quijotesco:

... quien se dedica al análisis crítico no desfallece en su empeño de sacar a la luz el mensaje oculto en los discursos hegemónicos. [...] Los teóricos del ACD “saben”, como don Quijote, que lo que parecen molinos son en realidad gigantes, y se enfrentan a ellos con una lanza deconstructiva [...] y una adarga nueva [...] para frenar los golpes del racismo, la xenofobia, la discriminación basada en el género y cualquier otro modo de opresión. (p. 27)

Teniendo en cuenta la amplitud del ámbito del análisis crítico del discurso, era inevitable que el mismo llegase a adoptar una perspectiva *queer*, destinada a desvelar cómo el discurso es constructor de sistemas abierta o veladamente opresores en cuanto al sexo, el género y la orientación sexual.

Los **estudios del discurso *queer*** surgen dentro del espectro de la lingüística *queer*: el estudio de la lengua desde una perspectiva *queer* (Motschenbacher y Stegu, 2013). Moreno (2018) reseña el temprano interés a principios del siglo XX de los estudios lingüísticos sobre las hablas diferenciadas entre hombres y mujeres, lo que dio lugar al desarrollo de los estudios sobre lenguaje y género, inicialmente asentados en dos paradigmas distintos: la diferencia en habla (femenina-masculina) y la dominancia del habla masculina sobre la femenina.

Entre 1960 y 1990, se publican léxicos sobre el habla de gays y lesbianas. Sin estos estadios originales, la lingüística *queer* no podría haberse desarrollado posteriormente. Se considera que la lingüística *queer* como tal se inicia en 1997 con la publicación del libro *Queerly Phrased: Language, Gender and Sexuality* de Anna Livia y Kira Hall, cuyo detonante había sido

el trabajo de William Leap, *Beyond the Lavender Lexicon*, de 1995. Es a partir de este momento que la lingüística *queer* deja de ser una descripción del habla de las personas LGTBI y comienza a ser un estudio crítico del lenguaje con perspectiva *queer*, para descubrir cómo, además de ser un medio de expresión, es también un creador de identidades y reforzador de estereotipos (Moreno, 2018).

Moreno (2018) también señala que, aunque las aportaciones de la lingüística *queer* son abundantes en contextos anglosajones, la producción en lengua española es limitada. Cita como ejemplos el “Diccionario gay-lésbico: vocabulario general y argot de la homosexualidad” de Félix Rodríguez (2008), utilizado anteriormente como referencia bibliográfica en este trabajo, y el libro “Barbarismos *queer* y otras esdrújulas” de Platero, Rosón y Ortega de 2017.

Este escueto recorrido histórico nos permite ver cómo la lingüística *queer* ha evolucionado desde la mera descripción del habla *queer* a la crítica del lenguaje con perspectiva *queer*. ¿Qué caracteriza a esta perspectiva? Motschenbacher y Stegu (2013) destacan que el objeto principal de esta lingüística es desenmascarar los discursos dominantes de la heteronormatividad y el binarismo de género. La lingüística *queer* pretende descubrir cómo el lenguaje impone identidades binarias esenciales como algo dado, previo fijo y estable, contrapuesto a los enunciados de la teoría *queer*: la ausencia de una identidad al estilo esencialista, como algo previo, y la construcción de “identidades” de forma fluida y temporal.

En efecto, la identidad como parte fundamental del lenguaje es conflictiva en el marco de la lingüística *queer*. No lo es solo en cuanto que impone las categorías binarias de hombre-mujer y masculino-femenino, sino también porque impone las de heterosexual-homosexual. No es solo que las teorías *queer* vean la sexualidad humana como un continuo en el que las diferencias entre estas dos categorías no son tan definidas, el otro problema es que estas etiquetas tienden a ocultar las diferencias intra-categoriales dentro de cada grupo: por ejemplo, personas abiertas o dentro del armario, urbanas o rurales, además de muchas otras (Motschenbacher y Stegu, 2013).

A pesar del rechazo que las teorías *queer* y, consiguientemente, la lingüística *queer* sienten hacia el término “identidad” y sus variables (hombre, mujer, gay, lesbiana, etc.), se reconoce desde estos ámbitos la necesidad pragmática de recurrir a ellas para realizar análisis que logren descubrir los mecanismos de la cisheteronormatividad (Motschenbacher y Stegu, 2013).

Aunque algunas corrientes dentro de la lingüística *queer* sostienen que su objeto es el lenguaje y las personas *queer*, Motschenbacher y Stegu (2013) rechazan esta afirmación y sostienen que la lingüística *queer* tiene como objeto todos los regímenes discursivos que gobiernan todas las sexualidades y los deseos, sin excluir la heterosexualidad. Recuerdan estos autores que el discurso heteronormativo afecta a las personas *queer* pero también a las personas

heterosexuales, que se deben ajustar a la norma no solo en el deseo de una persona de sexo distinto sino también en otros aspectos como, por ejemplo, el rango de edad o la apariencia física: pensemos, por ejemplo, en la distinta valoración que tiene la relación entre un hombre maduro y una mujer joven o entre una mujer madura y un hombre joven.

Teniendo en cuenta las matizaciones de estos autores, no sorprende que definan la lingüística *queer* como la “investigación crítica sobre la heteronormatividad desde un punto de vista lingüístico” (Motschenbacher y Stegu, 2013, p. 522, la traducción es mía).

Otro ámbito de aplicación de la lingüística *queer* para estos autores es el de la homonormatividad. Este término ha sufrido una evolución: originalmente, se utilizó para denunciar la invisibilización de las personas trans por parte de gays y lesbianas; luego, para denunciar las prácticas asimilacionistas de gays y lesbianas que se confundían con las prácticas heterosexuales. Motschenbacher y Stegu (2013) lo aplican a las normas implícitas dentro del colectivo LGTBI que regulan cómo debe ser una auténtica persona de este colectivo.

En línea con ellos, Moreno y Pichardo (2006) definen la homonormatividad como “el constructo cultural que convierte a la homosexualidad en un espacio normativizado de disidencia sexual [...] y que sólo quien encaja en estos parámetros merece reconocimiento social, siquiera sea subalterno” (p. 151). Estos autores advierten en su definición que heteronormatividad y homonormatividad no son equiparables, ya que esta última, aunque reguladora del reconocimiento al que pueden aspirar solo un selecto grupo de personas homosexuales, siempre tiene un papel subalterno.

Por ello, la homonormatividad no es enemiga de la heteronormatividad; al contrario, refuerza la jerarquía impuesta por el sistema cisheterosexista, contribuyendo a su vez a la invisibilización de las mujeres homosexuales y complejizando aun más el entramado de jerarquías y deslegitimaciones del sistema sexo-género patriarcal. De hecho, Rich (1996) ya había advertido que “el sesgo de la heterosexualidad obligatoria [al que sirve la homonormatividad] lleva a percibir la experiencia lesbiana en una escala que va de la desviación a la aberración o a volverla sencillamente invisible” (p. 18).

Podemos comprobar la amplitud del espectro de estudio de la lingüística *queer*. En este contexto han surgido los Estudios del Discurso *Queer*, focalizados no en el habla de las personas *queer* sino en el estudio crítico de los discursos con una perspectiva *queer*. Motschenbacher y Stegu (2013) admiten que el término es discutible porque puede ser interpretado de dos formas:

- [Estudios del Discurso] Queer: estudio del discurso con una perspectiva queer, focalizada en el desvelamiento de la cisheteronormatividad obligatoria.
- Estudios del [Discurso Queer]: estudio del habla de las personas no cisheteronormativas.

Siguiendo a estos dos autores, el significado que doy al término “Estudios del Discurso *Queer*” en este trabajo es el primero. Si hace unos párrafos, según Motschenbacher y Stegu (2013), resultaba patente que la lingüística *queer* no puede excluir a las personas heterosexuales, ello significa ahora que los Estudios del Discurso *Queer* deben estudiar tres tipos de discurso:

- Discurso heteronormativo.
- Discurso no-heteronormativo: el de la heterosexualidad no normativa.
- Discurso no-heteronormativo: el de la sexualidad no heterosexual<sup>32</sup>.

Motschenbacher y Stegu (2013) señalan varias aproximaciones al lenguaje con potencial *queer*, como el análisis de la conversación, análisis crítico del discurso o el postestructuralismo, entre los que destacan el segundo. El análisis crítico del discurso, con su interés en desvelar las manifestaciones de los diferentes sistemas de opresión en el lenguaje, tiene un potencial increíble para descubrir el cisheterosexismo de las sociedades occidentales. Se trata de un enfoque esencialmente cualitativo que se puede complementar en su justa medida con datos cuantitativos, siempre y cuando “las categorías utilizadas para la cuantificación no sean tomadas como evidentes en sí mismas y se reflexione críticamente sobre ellas destacando casos problemáticos y aportando análisis cualitativos adicionales para relativizar su carácter absoluto” (Motschenbacher y Stegu, 2013, p. 529, la traducción es mía).

Hasta aquí, se ha expuesto la metodología a seguir en la presente investigación: eminentemente cualitativa, con mirada crítica desde el género y el mundo *queer*, recurriendo a las herramientas de análisis de la gramática visual y de los estudios del discurso *queer*, sin por ello desdeñar ciertos datos cuantitativos que necesariamente surgirán. Antes de concretar las variables e indicadores a analizar, conviene recordar que se trata de un estudio documental, cuyo objeto de análisis serán los libros de texto, a los que se dedica el siguiente apartado.

#### **4.2.4. Libros de texto.**

¿Qué es un libro de texto? Se trata de un “libro que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares” (Real Academia Española, 2014). La definición del diccionario oficial de la lengua española coincide con la experiencia que todos tenemos de nuestra propia vivencia en las

---

<sup>32</sup> El recurso a cursivas es de los propios autores para destacar la diferencia en el uso del mismo término, pero con dos connotaciones distintas.

aulas. ¿Cuáles son las funciones que debe reunir un libro para que pueda ser calificado como “de texto” o “manual escolar” como prefieren otros autores?

Según Martínez Pose (2019), estos textos desempeñan cinco funciones en el día a día de las escuelas: simbólica (del poder oficial), pedagógica (transmisión de conocimientos), social (colaboran en el proceso de socialización del alumnado), ideológica (perpetúan la ideología dominante) y política (están regulados por la clase política según criterios que no necesariamente responden a las necesidades de las instituciones escolares).

La importancia de los libros de texto en la dinámica escolar es importante si recordamos que Foucault calificaba a las escuelas como mecanismos de poder y productores de verdad (Moreno, 2018). Según estas premisas, los manuales escolares, en cuanto que “estrategias de concreción del currículum” (Alves y Martínez, 2009, p. 87), son herramientas poderosas en esta producción de verdades.

Entre las verdades que la escuela produce a través de los libros de texto, además de otros medios, se encuentra la perpetuación de la heteronormatividad obligatoria y, con ella, estereotipos de género, sexismo, binarismo genérico, homofobia... todas las ideas explicadas en el marco teórico:

Los métodos didácticos actuales, en general, a través de libros de texto, comienzan con la presunción de la heteronormatividad obligatoria y el heterosexismo. Esto quiere decir que hay un cierto mantenimiento de los poderes hegemónicos que son reproducidos en diversas situaciones sociales. (Nemi, 2018, p. 7)

Esta breve descripción también nos hace caer en la cuenta del increíble potencial de los libros de texto para investigar la ideología que articula el sistema educativo a través de un complejo entramado de presencias, ausencias y modos de presentación. A pesar de ello, lo cierto es que estos manuales escolares no llamaron la atención de los investigadores hasta finales del siglo pasado (Martínez Pose, 2019). Entonces, se estudió la representación diferenciada de hombres y mujeres en ellos, que continuó siendo estereotipada hasta bien entrada la década de los años ochenta. Aunque a partir de los años noventa la situación mejoró, lo cierto es que muchos libros de texto actuales continúan reproduciendo sesgos de género (Pavlenko y Piller, 2008).

Cabría esperar que, superada la segunda década del siglo XXI, la educación fuese más libre y menos dependiente de lo que publican las editoriales. Aunque esto puede ser cierto en algunos casos puntuales, lo cierto es que en España la educación formal sigue siendo muy dependiente de los libros de texto, más allá del soporte utilizado: papel o digital. Por ello, lo que sentenciaba

Torres Santomé (1998) en su libro “El currículum oculto” sigue teniendo vigencia a pesar de los años transcurridos: “Hoy nadie duda de que el recurso educativo más utilizado y que dirige la acción del profesorado en las aulas y centros escolares es el libro de texto” (p. 185).

Este mismo autor nos puede ayudar a descubrir de qué recursos se valen los libros de texto para acomodar su contenido a las exigencias curriculares oficiales, es decir, a la ideología dominante que se pretende perpetuar. Torres Santomé (1998) menciona supresiones, adiciones, deformaciones (cuantitativas, cualitativas, denominación por lo contrario, inversión de la acusación), desvío de la atención y aludir a la dificultad del asunto para llegar a conocerlo suficientemente bien.

Se podría esperar que los manuales de lengua extranjera<sup>33</sup>, en tanto que, en teoría, no transmiten contenidos ideológicos, podrían estar libres de estas características. Al respecto, advierte Nemi (2018):

La enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de su particularidad, reproduce el sistema opresivo en que solo hay una modalidad de expresión de la sexualidad: la heterosexual, un modelo de unión emocional, entre un hombre y una mujer; y una representación identitaria binaria: masculina y femenina. Las cuestiones sobre orientación sexual e identidad y expresión de género, en muchos casos, no son consideradas en la enseñanza de lenguas extranjeras. (p. 7, la traducción es mía)

Puesto que estamos a punto de comenzar a diseñar la investigación, resulta apropiado expresar algunas matizaciones con respecto a los libros de lengua extranjera, documentos primarios de este estudio. Nemi (2018) nos hace percatar del hecho de que estos manuales suelen comenzar por el yo: la lógica interna de los mismos va de la realidad más cercana de quienes aprenden la lengua extranjera hasta la más distante; toman como punto de partida sus vidas diarias (escuela, trabajo, casa, ciudad, características personales físicas y psicológicas, familia). Sin embargo, “este ‘auto-conocimiento’ en la lengua extranjera obvia todas expresiones posibles de la sexualidad y los comportamientos no aceptados convencionalmente” (p. 7, la traducción es mía).

---

<sup>33</sup> Conviene aclarar la diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua. En el caso del inglés, la bibliografía suele recurrir a las siglas ESL (*English as a Second Language*) y EFL (*English as a Foreign Language*). La primera se refiere al inglés cuando es la segunda lengua junto con otra en una realidad cultural determinada, como podría ser el caso de la Canadá francófona. La segunda es la lengua inglesa que no es lengua materna ni segunda lengua, sino propiamente una lengua proveniente de otra realidad cultural. Esta segunda acepción es la que más se ajusta a la realidad española, si bien es cierto que la progresiva implantación del bilingüismo en el sistema educativo, aunque no logra convertirla en tal, sí la aproxima. En todo caso, siguiendo a Sunderland (2015), en este trabajo se utilizarán indistintamente porque la diferencia en este caso no es relevante.

¿Cómo acercarnos a la realidad de los libros de texto? En especial actualmente, cuando ya no son meros manuales impresos, sino plataformas multimodales (Alba-Juez, 2009; Kress y van Leeuwen, 2006; Sunderland, 2015). Jaramillo (1999) enumera cuatro aspectos fundamentales a analizar para descubrir rasgos sexistas en los materiales didácticos, que bien se pueden utilizar también desde una perspectiva *queer*: la perspectiva (¿quién se expresa en ellos?), las imágenes e ilustraciones, el contenido textual y el lenguaje que se emplea.

### **4.3. Diseño de la investigación.**

A fin de ser claro en la descripción de la labor de investigación desarrollada, este epígrafe se estructura en torno a los siguientes apartados: preguntas de investigación, hipótesis, variables e indicadores y su tratamiento.

#### **4.3.1. Preguntas de investigación.**

- ¿Las personas queer son representadas en los libros de texto de inglés utilizados en España?
  - *En caso afirmativo, ¿cómo son representadas?*
  - *También en caso afirmativo, ¿cuál es su porcentaje de representación en comparación con las personas heteronormativas?*
  - *Si la respuesta es negativa, ¿por qué no aparecen representadas?*
  - *Nuevamente en caso de respuesta negativa, ¿en qué medida se podría llegar a interpretar contenidos de los libros de texto de inglés desde una perspectiva queer?*
- En ambos casos, ¿cómo se puede mejorar la situación actual de los libros de texto de inglés desde una perspectiva queer?

#### **4.3.2. Hipótesis.**

Debido al carácter eminentemente cualitativo-descriptivo de la investigación, la utilización de hipótesis puede sorprender porque no se han modificado variables y ni se han llevado a cabo experimentos de ningún tipo. Por ello, las hipótesis expresadas a continuación, para su comprobación, estarán sujetas a un criterio de verosimilitud más que uno de certeza. Por extraño que resulte es, en todo caso, consistente con el espíritu *queer* del trabajo, que busca la erradicación de esencialismos y la hibridación de identidades: ¿por qué no de metodologías?

### PRIMERA HIPÓTESIS

*Las personas queer no son representadas en los libros de texto de inglés.*

La primera hipótesis de trabajo es que la realidad de las personas *queer* no aparece representada en los libros de texto de inglés utilizados en España. Afirmando esto basado en mi propia experiencia como profesor de inglés en todos los niveles educativos desde educación infantil hasta la universidad.

### SEGUNDA HIPÓTESIS

*Los libros de texto de inglés son un instrumento del currículum oculto de género para normalizar el cisheterosexismo e invisibilizar a las personas queer.*

En caso de que no se encuentre representación alguna de personas *queer* en los libros de texto de inglés, la segunda hipótesis consiste en ligar este hecho con la acción de la cisheteronormatividad obligatoria propia del sistema cisheterosexista que actúa en la escuela, según lo explicado en el marco teórico, en forma de currículum oculto de género.

### TERCERA HIPÓTESIS

*Los libros de texto de inglés contienen elementos susceptibles de ser leídos desde una perspectiva queer.*

Debido al complejo sistema de producción y reproducción, de imposición y resistencia descrito en el marco teórico, parece evidente que en los libros de texto de inglés también debe haber resquicios para poder leer su contenido desde una perspectiva *queer*.

#### **4.3.3. Identificación de variables e indicadores.**

Enunciadas las preguntas y las hipótesis, resulta imprescindible enumerar los fenómenos específicos que nos ayudarán a contestar las primeras a través de la validación (o no) de las segundas. Por ello, enumero las variables que serán objeto de estudio y los indicadores que nos advierten de su presencia. Antes de hacerlo, conviene recordar que, siguiendo el carácter predominantemente cualitativo-analítico-descriptivo de la investigación, no se modificarán variables y, por tanto, no distinguiré entre variables dependientes e independientes.

Teniendo en cuenta el amplísimo espectro de elementos en los actuales libros de texto de carácter multimodal, se ha optado por reducir el análisis a los contenidos escritos y visuales contenidos en los libros impresos, obviando aquellos orales o audiovisuales presentes en CDs o en plataformas en línea. Asimismo, el libro del profesor que suele acompañar a cada libro de texto también ha sido descartado de la muestra.



El motivo de estas omisiones ha sido la limitación en tiempo y el deseo de no alargar el proyecto para que sus resultados sean significativos, ya que cuanto mayor sea la distancia temporal entre el curso en el que estos manuales fueron utilizados y la fecha de publicación del estudio, menor será la relevancia de sus resultados.

La otra justificación para obrar de esta manera ha sido que se trata de los componentes de los métodos de inglés menos utilizados tanto por profesorado como alumnado: el alumnado raramente utiliza los CDs incluidos en sus textos, y el profesorado suele recurrir a las guías didácticas para comprobar las respuestas de los ejercicios y en búsqueda de material complementario, pero no necesariamente se ajusta a las indicaciones metodológicas de las mismas. En ambos casos, justifico esta afirmación desde mi propia experiencia como profesor de inglés en Educación Secundaria: la mayor parte de los CDs de mi alumnado acaban pronto en la papelera, y muy pocas veces he leído las guías metodológicas con indicaciones específicas para cada ejercicio, prefiriendo adecuar el ritmo de la clase y la selección de actividades a las necesidades de cada grupo.

Así, desde mi experiencia personal, postulo que el material auténticamente relevante para descubrir la operatividad del cisheterosexismo a través del currículum oculto de género en la vida diaria de las aulas de lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, son los libros del alumno (*student's book*) y el libro de ejercicios (*workbook* o *activity book*).

En conclusión, las variables e indicadores que enumeraré a continuación se refieren solamente a todo aquello contenido en dichos libros. ¿Cómo seleccionar un corpus significativo de imágenes y de textos para analizar desde una perspectiva *queer*?

Para descubrir la presencia del currículum oculto de género en acción, las variables a estudiar serán dos: *heterosexualidad* y *diversidad afectivo-sexogenérica*. Ellas manifestarán su presencia a través de palabras e imágenes que actuarán como indicadores. Así, los elementos a buscar a lo largo del estudio son:

#### *Indicadores generales (conceptos, textos, imágenes)*

Familias y parejas: hombre-mujer, hombre-hombre, mujer-mujer, hombre-mujer-descendencia, hombre-hombre-descendencia, mujer-mujer-descendencia, hombre-descendencia, mujer-descendencia.

Hombre: femenino, trans.

Mujer: masculina, trans.

Orientación sexual: gay, lesbiana, asexual, bisexual.

Intersexualidad.

Homofobia.

#### *Indicador meramente visual*

Bandera LGTBI

#### *Indicadores meramente textuales (palabras)*

*Father, mother, child(ren), boy, girl, son, daughter, wife, husband, boyfriend, girlfriend, partner, masculine, feminine, trans(gender/sexual), heterosexual, homosexual, gay, lesbian, bisexual, intersexual, asexual, friend(ship), homophobia, bullying, sex, parents, man, woman, family, couple.*

### **4.3.4. Tratamiento de los indicadores.**

Los indicadores cumplen la función de llamar nuestra atención, son señales que reflejan que allí se puede estudiar el objeto de nuestro análisis. Una vez estudiados los libros de texto y compilado un corpus significativo de indicadores, se hace necesario llevar a cabo un análisis crítico del discurso en sus dimensiones visual y textual desde una perspectiva *queer*, tal como se ha explicado previamente.

Comenzando por los discursos visuales presentes en las ilustraciones de los libros de texto, se recurre a los criterios presentados en el apartado sobre la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006). Así, la interpretación del discurso en estos casos se realizará teniendo en cuenta lo siguiente:

| VARIABLE                   | INDICADORES        |
|----------------------------|--------------------|
| Representación/Interacción | <i>Mirada</i>      |
|                            | Directa            |
|                            | Indirecta          |
|                            | <i>Plano</i>       |
|                            | Frontal            |
|                            | Angular            |
|                            | <i>Perspectiva</i> |
|                            | Frontal            |
|                            | Oblicua            |
|                            | <i>Ángulo</i>      |
|                            | Frontal/Oblicuo    |
|                            | Alto/Bajo          |

|                    |                   |                    |
|--------------------|-------------------|--------------------|
| <b>Modalidad</b>   | Color             |                    |
|                    | Contextualización |                    |
|                    | Representación    |                    |
|                    | Profundidad       |                    |
|                    | Iluminación       |                    |
|                    | Brillo            |                    |
| <b>Composición</b> | No lineales       |                    |
|                    | Lineales          | <i>Información</i> |
|                    |                   | Izquierda/Derecha  |
|                    |                   | Superior/Inferior  |
|                    |                   | Centro/Margen      |
|                    |                   | <i>Prominencia</i> |
|                    |                   | Color              |
|                    | Contraste         |                    |
|                    | Perspectiva       |                    |
|                    | Enmarcado         |                    |

Cuadro 7: Interpretación de discursos visuales.

En cuanto a los discursos presentes en los textos, se procede a dos tipos de tratamientos. Compilado el corpus<sup>34</sup> de textos con presencia de indicadores, en algunos casos se realiza una comparación estadística de aparición de los mismos y de sus asociaciones semánticas, de acuerdo con su significatividad para el estudio. Es lo que se conoce como “análisis basado en corpus”, para lo cual se ha utilizado la plataforma virtual *Sketch Engine*.

El CLA<sup>35</sup> nos ofrece una metodología cuantitativa que permite observar en qué medida la frecuencia de aparición (o no) de ciertas formas y estrategias discursivas puede ser relevante para el análisis y la interpretación de los significados. La principal ventaja del acceso a datos computarizados estriba en la posibilidad de obtener patrones que no emergen a través de la introspección o la intuición. (Moreno, 2018, p. 48)

Aunque algunos autores considerarían este tratamiento de los datos una metodología en sí misma, en el contexto de esta investigación se trata de una herramienta que complementa, apoya

<sup>34</sup> Sinclair (1995) define un corpus lingüístico de la siguiente manera: “A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language” (p. 17). En español sería así: “colección de realizaciones de una lengua ordenadas y seleccionadas según criterios lingüísticos explícitos para ser utilizados como una muestra de esa lengua”.

<sup>35</sup> *Corpus Linguistics Approach*.

y enriquece la metodología fundamental: el análisis crítico del discurso con perspectiva *queer*, motivo por el que no profundizo en este aspecto.

En efecto, la parte más importante del tratamiento de los datos es el análisis crítico del discurso presente en los textos con indicadores más relevantes, para poder desvelar la acción del cisheterosexismo en ellos. Dado que el análisis del discurso se basa en la lengua en uso, en el texto y en el contexto, no se consideran significativos, salvo casos extraordinarios, palabras aisladas. El corpus está formado por frases enteras y, en menor medida, sintagmas significativos.

Algunos de los indicadores exclusivamente textuales merecen ser comentados. En primer lugar, *child/children* son palabras desprovistas de género que pueden significar tanto niño/a(s) como hijo/hija(s). Por ello, no se considerará significativos los usos de estos términos cuando se refieran a niñas y niños, pero sí cuando designen a hijas e hijos.

Otra palabra que puede implicar riesgos es *partner(s)*, que puede tener el significado de compañero/a, socio/a o pareja sentimental. En los manuales de inglés es muy común su uso para referirse a los compañeros y compañeras de clase. En el marco de este estudio, solo se considerarán significativas sus apariciones en el sentido de pareja sentimental.

Finalmente, *couple* puede ser un determinante, en cuyo caso nunca se registrará su uso como significativo en este contexto investigativo. Cuando se refiera a dos personas, en cambio, se incluirá en el corpus solo en caso de que se refiera a una pareja con lazos afectivo-sexuales.

Constituido el corpus final con todas las manifestaciones textuales significativas, las más relevantes de ellas han sido analizadas críticamente desde una perspectiva *queer*. Para ello, reviste importancia la teoría de las relaciones temáticas<sup>36</sup> (Carnie, 2007), que colabora a clasificar los indicadores seleccionados en su contexto en cuanto que:

- Agente: quien realiza la acción.
- Experimentador: quien percibe un evento o vive una experiencia.
- Tema: el elemento percibido o experimentado o que sufre la acción o transformaciones.
- Meta: el punto final de un movimiento.
- Receptor: un tipo especial de meta, con verbos de posesión.
- Fuente: el punto inicial de un movimiento.
- Localización: el sitio donde una acción o un estado tienen lugar.

---

<sup>36</sup> Según Carnie (2007), las relaciones temáticas se pueden definir como las relaciones semánticas entre un verbo (predicado) y un sintagma nominal (argumento).

- Instrumento: aquello con que una acción es llevada a cabo.
- Beneficiario: aquello que se beneficia de la acción.

Estas relaciones temáticas serán sumamente útiles en el caso de descubrir representaciones de personas *queer*, ya que es esencial saber no solo que son representadas sino también cómo lo son. En caso de que no se produzcan resultados positivos de referencias explícitas a personas y realidades *queer*, no será necesario recurrir a ellas, ya que solo son útiles para interpretar aquello que es mencionado explícitamente. En este caso, el análisis deberá ser indirecto y crítico del discurso oculto, siguiendo las directrices expuestas anteriormente.

#### **4.4. Trabajo de campo.**

##### **4.4.1. Delimitación del objeto de estudio.**

Como ya se ha expresado anteriormente, el objetivo de la investigación es desvelar la efectividad del cisheterosexismo en forma de currículum oculto de género a través de los libros de texto de inglés en Educación Secundaria Obligatoria. A los efectos de tener una visión general de toda la etapa, se opta por analizar los libros más utilizados en España en el primer y el último curso de esta etapa durante el curso en que se inició esta investigación: 2017-2018.

Para proceder a la selección de los títulos más vendidos, se contactó con las editoriales. En un principio, facilitaron datos generales de poca utilidad, con un escueto listado de aquellas con mayor cuota de mercado. Finalmente, gracias a la colaboración de una de ellas, obtuve acceso a un estudio de mercado con datos detallados sobre todas las editoriales de libros de inglés como lengua extranjera en España, con información precisa distinguiendo entre niveles educativos, comunidades autónomas y tipos de centros (privados, concertados y públicos). Me gustaría poder citar dicho estudio para fundamentar la elección de los libros a analizar, pero la editorial insistió en el carácter privado del mismo y adquirí el compromiso de mantener la debida reserva.

En todo caso, fruto de los contactos con las editoriales, fue posible proceder a una elección fundamentada de los documentos primarios. Según datos fidedignos avalados por las propias editoriales, aquellas que concentran la mayor cuota de mercado en España y, por ello, fueron seleccionadas para analizar sus productos, son: Burlington, *Oxford University Press* y MacMillan, en ese orden.

##### **4.4.2. Documentos primarios.**

En el mencionado estudio de carácter confidencial, se especifican los títulos de cada editorial con su correspondiente cuota de mercado. A partir de estos datos, los métodos de inglés con mayor porcentaje fueron seleccionados, resultando ser los siguientes:

- Burlington Books: *English in Use*, *English World* y *Advanced Real English*.
- Oxford University Press: *Mosaic* y *Solutions*.
- MacMillan Education: *New Pulse*, *Gateway* y *Beyond*.

El hecho de que sean tres títulos en dos editoriales y solo dos en la otra se debe a sus porcentajes de cuota de mercado. En todo momento, se ha intentado ser lo más riguroso posible para que la muestra sea representativa de la realidad de los materiales escolares en las aulas de inglés en España en el curso 2017-2018 y así los datos sean también lo más significativos posibles.

En todos los casos, las editoriales proporcionaron cuatro libros por método: dos de primer curso y otros dos de cuarto curso, en ambos casos libro de alumnado y libro de ejercicios. Esto conforma una muestra de un total de treinta y dos manuales escolares de inglés como lengua extranjera. En el caso de la colección *New Pulse*, la editorial proporcionó los libros de tercer curso en lugar de los de cuarto. Puesto que se trata de solo la excepción, no se corrigió esta incidencia, y los libros se han analizado con la intención de tener una visión más rica de los contenidos de inglés publicados para la Educación Secundaria Obligatoria.

Dado que en los próximos capítulos se presentarán y discutirán los resultados obtenidos a partir de estos manuales, y los mismos serán citados siguiendo las normas APA, se presenta ahora una lista de la totalidad de la muestra con sus referencias para así facilitar la comprensión de dichos capítulos. La enumeración agrupa los textos por editorial y en orden alfabético de título, con el libro del alumnado precediendo al de ejercicios. Aunque ha sido necesario acotar los ejemplos textuales y visuales estudiados en este trabajo a los más significativos, la inmensa mayoría de estos manuales arrojaron resultados relevantes, por lo que se encuentran también debidamente referenciados en la bibliografía, que no incluye, sin embargo, algunos pocos de los cuales no se extrajeron ejemplos suficientemente relevantes.

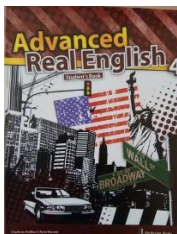
#### BURLINGTON BOOKS



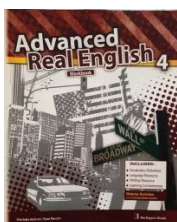
Addison, C. y Norcott, R. (2011). *Advanced Real English 1. Student's Book*.  
Limassol: Burlington Books.



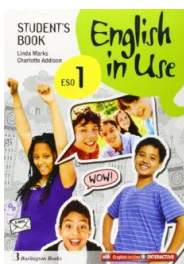
Addison, C. y Norcott, R. (2011). *Advanced Real English 1. Workbook*. Limassol: Burlington Books.



Addison, C. y Norcott, R. (2011). *Advanced Real English 4. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.



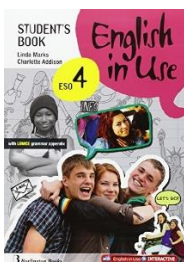
Addison, C. y Norcott, R. (2011). *Advanced Real English 4. Workbook*. Limassol: Burlington Books.



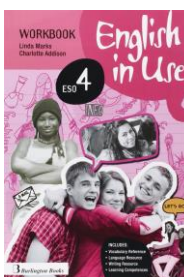
Marks, L. y Addison, C. (2014). *English in Use 1. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.



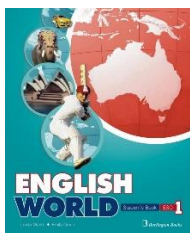
Marks, L. y Addison, C. (2014). *English in Use 1. Workbook*. Limassol: Burlington Books.



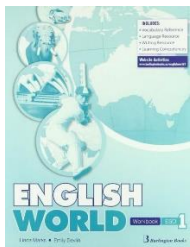
Marks, L. y Addison, C. (2014). *English in Use 4. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.



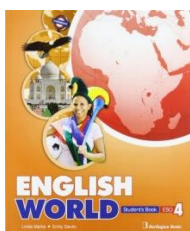
Marks, L. y Addison, C. (2014). *English in Use 4. Workbook*. Limassol: Burlington Books.



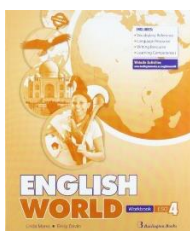
Marks, L. y Devlin, E. (2011). *English World 1. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.



Marks, L. y Devlin, E. (2011). *English World 1. Workbook*. Limassol: Burlington Books.

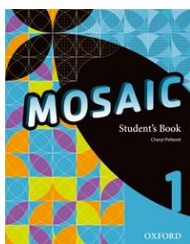


Marks, L. y Devlin, E. (2012). *English World 4. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.

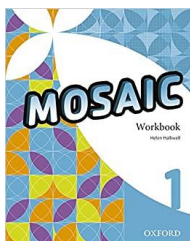


Marks, L. y Devlin, E. (2012). *English World 4. Workbook*. Limassol: Burlington Books.

### OXFORD UNIVERSITY PRESS

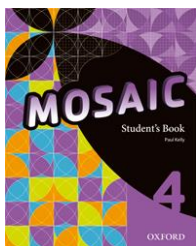


Pelteret, C. (2014). *Mosaic 1. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

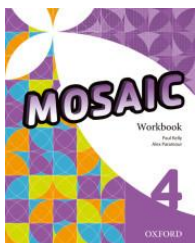


Halliwell, H. (2014). *Mosaic 1. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

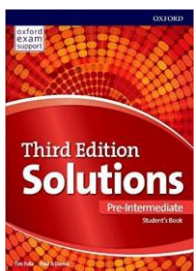




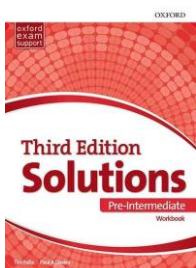
Kelly, P. y Paramour, A. (2015). *Mosaic 4. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.



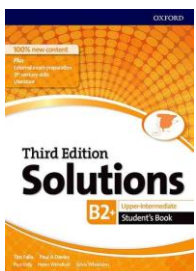
Kelly, P. y Paramour, A. (2015). *Mosaic 4. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.



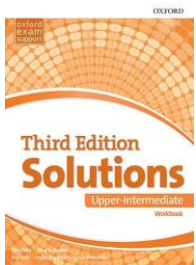
Falla, T. y Davies, P. A. (2017). *Solutions. Pre-Intermediate. Student's Book (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.



Falla, T. y Davies, P. A. (2016). *Solutions. Pre-Intermediate. Workbook (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.

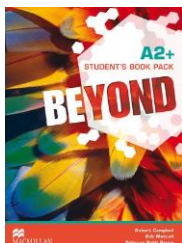


Falla, T., Davies, P. A., Kelly, P., Wendholt, H. y Wheeldon, S. (2017). *Solutions. Upper-Intermediate. Student's Book (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.

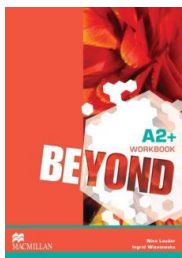


Falla, T., Davies, P. A., Kelly, P., Wenholt, H. y Wheeldon, S. (2017). *Solutions. Upper Intermediate. Workbook (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.

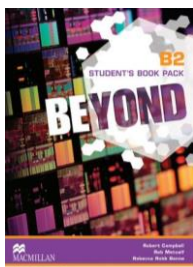
## MACMILLAN EDUCATION



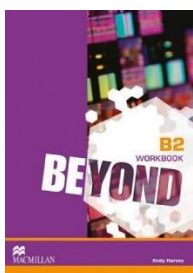
Campbell, R., Metcalf, R. y Benne, R. R. (2014). *Beyond A2+. Student's Book*. Londres: MacMillan Education.



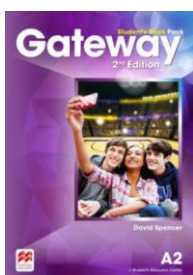
Lauder, N. y Wisniewska, I. (2014). *Beyond A2+. Workbook*. Londres: MacMillan Education.



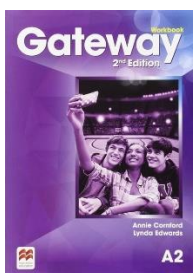
Campbell, R., Metcalf, R. y Benne, R. R. (2015). *Beyond B2. Student's Book*. Londres: MacMillan Education.



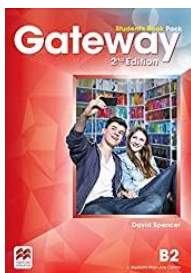
Harvey, A. (2015). *Beyond B2. Workbook*. Londres: MacMillan Education.



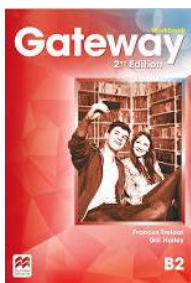
Spencer, D. (2016). *Gateway A2. Student's Book (second edition)*. Londres: MacMillan Education.



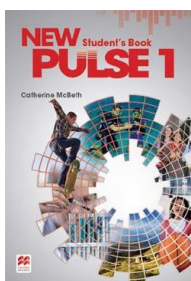
Cornford, A. y Lynda, E. (2016). *Gateway A2. Workbook (second edition)*. Londres: MacMillan Education.



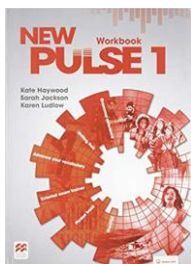
Spencer, D. (2016). *Gateway B2. Student's Book (second edition)*. Londres: MacMillan Education.



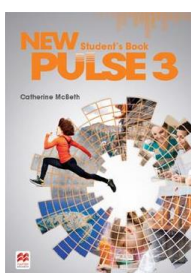
Treloar, F. y Holley, G. (2016). *Gateway B2. Workbook (second edition)*. Londres: MacMillan Education.



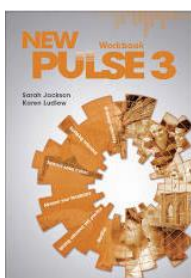
McBeth, C. (2018). *New Pulse 1. Student's Book*. Londres: MacMillan Education.



Haywood, K., Jackson, S. y Ludlow, K. (2018). *New Pulse 1. Workbook*. Londres: MacMillan Education.



McBeth, C. (2018). *New Pulse 3. Student's Book*. Londres: MacMillan Education.



Jackson, S. y Ludlow, K. (2018). *New Pulse 3. Workbook*. Londres: MacMillan Education.

#### **4.4.3. Instrumentos de medida.**

A lo largo de todo el trabajo de campo, en la larga, minuciosa y lenta lectura de los manuales escolares de inglés, los indicadores arriba mencionados fueron señalados. A continuación, se procedió a registrar todos los resultados obtenidos, elaborando un extenso corpus, con un total de 58.919 palabras distribuidas en frases o sintagmas significativos, en forma de listas que especifican no solo la unidad textual a analizar, sino también su libro de origen y la página, de manera que puedan ser fácilmente localizables por cualquier persona interesada en comprobar los libros en sí mismos.

Acabado el registro de los datos particulares, llega el momento de analizar los mismos, a cuya tarea está dedicada la siguiente sección de este trabajo.



**TERCERA PARTE:**  
**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**  
**Y SU ANÁLISIS**



## CAPÍTULO 5: ANÁLISIS TERMINOLÓGICO

Según el carácter complejo de la investigación, que combina elementos textuales y visuales susceptibles de ser analizados tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa, la presentación de resultados podría resultar confusa. Por ello, se opta por exponer los datos de forma que lo cuantitativo vaya dando paso a lo cualitativo de forma progresiva.

### 5.1. Nombres propios.

Inicialmente, no me había planteado este indicador. De hecho, no aparece en la lista que enumera los indicadores a buscar en la investigación. Sin embargo, al iniciar la lectura de los manuales de inglés para señalar los datos a estudiar, comencé a percibir una sobrerrepresentación de nombres masculinos en los mismos (Sunderland, 2015). También intuí que la combinación de nombre y apellido, revestida de mayor verosimilitud que un nombre propio aislado, era más común para referirse a hombres que a mujeres.

En consecuencia, y a la luz de la especial sensibilidad feminista y de género de este trabajo, opté por registrar todas las combinaciones de nombres y apellidos en los treinta y dos libros de texto, para poder comprobar esta intuición que originalmente no había previsto. Deliberadamente, preferí obviar las menciones de un nombre propio aislado antes mencionadas, porque tienden a acontecer en frases descontextualizadas de ejercicios de gramática y vocabulario y, en general, son personajes ficticios. A pesar de ello, algunos nombres propios se han abierto paso en esta lista porque, a pesar de su carencia de apellido, suelen ser nombres artísticos ampliamente conocidos. Otra excepción destacable es el de personajes ficticios de renombre, tanto literarios como legendarios o provenientes del mundo audiovisual.

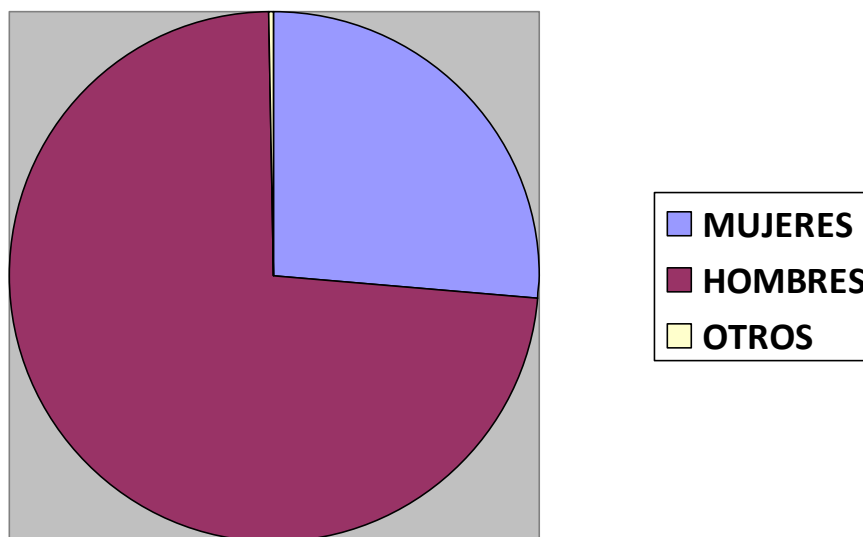
Obtenidos los datos, hizo falta depurar la lista. Para dotarla de mayor uniformidad, escogí como criterio fundamental el número de libros de mencionan dichas combinaciones de nombres propios que, en su mayoría, reflejan personas reales o personajes ficticios popularmente conocidos. Por ello, los números que señalaré a continuación no implican que estos nombres sean los más citados en su totalidad, sino aquellos que se mencionan en la mayor cantidad de libros de texto pertenecientes a la muestra analizada <sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Sunderland (2015) distingue entre los *types* (personajes como tal) y *tokens* (número de menciones). Esta diferenciación es útil, en especial para el análisis de un único libro o, en una investigación como esta, si hubiese dispuesto de más tiempo o recursos para ello. En cambio, he optado por un enfoque mixto entre *types* y *tokens*: he registrado el total de personas citadas en cada libro y luego he sumado el número de menciones de cada persona, de manera que el número final representa el número total de manuales que recurren a dichas personas, en lugar de la cifra final de menciones en la totalidad de la muestra.



El resultado final de esta tarea se materializa en una lista con un total de 1477 entradas, de las cuales 553 corresponden a mujeres, 1477 a hombres, dos a grupos de personas y una a un personaje literario que da nombre al título de un libro (*Alice in Wonderland*), tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico, que representa el 72% de nombres de hombres y el 27,2% de nombres de mujeres:



Cuadro 8: Nombres propios de mujeres y hombres del total de la muestra.

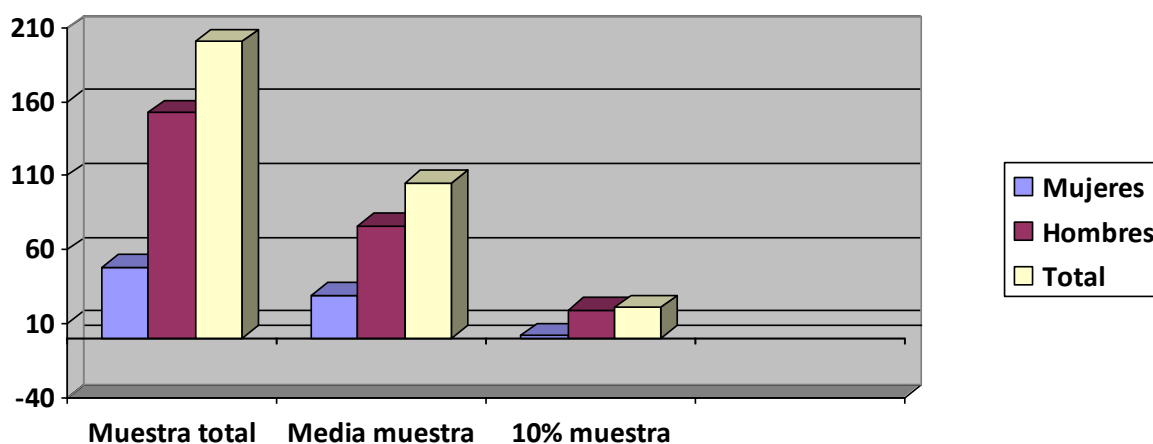
Aunque estas cifras en sí son elocuentes, quise afinar más los resultados y realicé una segunda lista con todos los nombres que son mencionados en más de un libro de texto, obteniendo resultados similares. De un total de 201 nombres mencionados en al menos dos manuales de inglés como lengua extranjera pertenecientes a la muestra, 48 (23,9%) representaban a mujeres y 153 (76,10%) significaban a hombres.

A pesar de todo, estos datos en sí mismos pueden ser poco significativos si no conocemos su distribución. Por ello, continué con el análisis estadístico, pero reduciendo la muestra a la mitad correspondiente a los nombres más repetidos en más de un libro de texto y, posteriormente, al 10% de los nombres más citados en más de un libro de texto.

De esta forma, se puede apreciar que la mayor parte de los nombres femeninos son los menos repetidos a lo largo de la muestra, ya que si en la totalidad representan el 23,9%, solo descubrimos dos de ellos en el 10% de los nombres más citados: J K Rowling (mencionada en doce manuales, y quinto nombre más repetido) y la Reina Victoria (citada en ocho libros y decimotercer nombre más repetido).

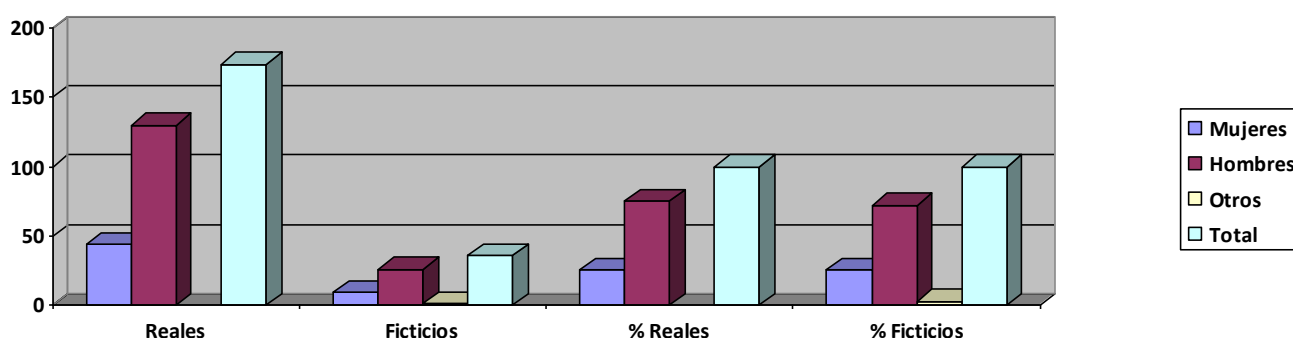
El siguiente gráfico pretende hacer estos datos más accesibles, comparando los resultados de la reducción intencionada de la muestra. Se puede apreciar cómo la proporción entre nombres

de mujeres y de hombres citados permanece prácticamente inalterada al reducir la muestra a la mitad, en tanto que el número de nombres femeninos disminuye drásticamente al limitar la muestra únicamente al 10% de nombres repetidos en la mayor cantidad de libros:



Cuadro 9: Nombres propios de mujeres y hombres citados en más de un libro de texto: muestra total, media muestra y 10% de la muestra.

La proporción entre hombres y mujeres mencionados en los libros de texto se puede combinar con otra variable: dicha proporción en la muestra de personas reales y en la muestra de personajes ficticios. Aunque es cierto que la combinación de nombre propio y apellido se puede asociar más fácilmente a una persona real, esto no siempre es así y hay infinidad de combinaciones de este tipo que, aunque ficticias, si no estamos familiarizados con ellas, podrían pasar como aparentemente reales. Sin embargo, al triangular estos datos, la proporción entre nombres masculinos y femeninos se mantuvo inalterada en torno al 75%-25%, tal como se puede apreciar en estos gráficos:



Cuadro 10: Nombres propios de mujeres y hombres citados en más de un libro de texto: personas reales y personajes ficticios (cifras absolutas y porcentajes).

Hasta aquí, consideraciones exclusivamente cuantitativas. Dando un paso más, una consideración cualitativa basada en cifras estadísticas es la comparación entre el número de veces que se cita a un nombre y a otro al analizar parejas de nombres comúnmente asociados. En este caso, confecciono una tabla con estos binomios para que las diferencias sean más patentes, con el número de libros en los que son mencionados entre paréntesis:

|                            |                                    |
|----------------------------|------------------------------------|
| William Shakespeare (14)   | Hamlet (2)                         |
| J K Rowling (12)           | Harry Potter (11)                  |
| Leonardo da Vinci (12)     | Mona Lisa (5)                      |
| Bill Gates (9)             | Belinda Gates (1)                  |
| Henry VIII (9)             | Anne Boleyn (2)                    |
| Barack Obama (8)           | Michelle Obama (0)                 |
| Queen Victoria (8)         | Prince Albert (2)                  |
| Brad Pitt (7)              | Angelina Jolie (5)                 |
| Sir Arthur Conan Doyle (7) | Sherlock Holmes (4), Dr Watson (3) |
| Walt Disney (7)            | Mickey Mouse (2), Minnie Mouse (1) |
| Romeo (6)                  | Juliet (6)                         |
| Charles Dickens (5)        | Oliver Twist (2)                   |
| Elizabeth II (5)           | Prince Philip (1)                  |
| Marie Curie (5)            | Pierre Curie (2)                   |
| Daniel Radcliffe (4)       | Emma Watson (3)                    |
| David Beckham (4)          | Victoria Beckham (2)               |
| Javier Bardem (4)          | Penélope Cruz (3)                  |
| Cleopatra (4)              | Julius Caesar (3)                  |
| Bonnie Parker (3)          | Clyde Barrow (3)                   |
| Queen Mary (3)             | George V (2)                       |
| Serena Williams (3)        | Venus Williams (3)                 |
| James I (3)                | Guy Fawkes (2)                     |

|                     |                                |
|---------------------|--------------------------------|
| Ferdinand II (2)    | Isabella I (2)                 |
| Lewis Carroll (2)   | Alice in Wonderland (2)        |
| Athena (2)          | Zeus (1)                       |
| Marc Gasol (2)      | Pau Gasol (2)                  |
| Mary Shelley (2)    | Percy Shelley (1)              |
| J R Tolkien (2)     | Bilbo Baggins (2)              |
| Herman Melville (2) | Captain Ahab (2)               |
| Bram Stoker (2)     | Count Dracula (2)              |
| King Arthur (2)     | Merlin (2), Queen Guinever (1) |
| Jake Sully (2)      | Naytiri (2)                    |
| Snow White (2)      | Seven Dwarfs (1)               |

Cuadro 11: Binomios de nombres y número de menciones.

Teniendo estos ejemplos en consideración, parece evidente que hay una interacción clara entre variables como el sexo, la realidad y el poder cuando las editoriales confeccionan un libro de texto.

Así, los ejemplos en los que el miembro masculino del binomio es presentado más frecuentemente que el femenino son claros: Bill y Belinda Gates, Barack y Michelle Obama, Enrique VIII y Ana Bolena, Brad Pitt y Angelina Jolie, Daniel Radcliffe y Emma Watson, David y Victoria Beckham, Javier Bardem y Penélope Cruz, el rey Arturo y la reina Ginebra o Mickey y Minnie Mouse.

Aun así, hay casos en los que ambas personas son nombrados de forma conjunta en todos los casos: Bonnie y Clyde, Romeo y Julieta y los Reyes Católicos. Aunque personajes ficticios, esta igualdad de mención se da entre la pareja principal de la película Avatar: Jake Sully y Naytiri.

En algunos casos, son las mujeres las que son citadas con más frecuencia con los hombres. En estos casos, se puede intuir que tiene que ver con el poder, como es el caso de la reina Victoria y el príncipe Alberto, o Isabel II y el príncipe Felipe. En otros, la causa de la mayor mención de las mujeres puede ser la popularidad y los méritos, como en los casos de Marie y Pierre Curie, Cleopatra y Julio César, la reina María y Jorge V, Atenea y Zeus, Mary y Percy Shelley o Blancanieves y los siete enanitos.

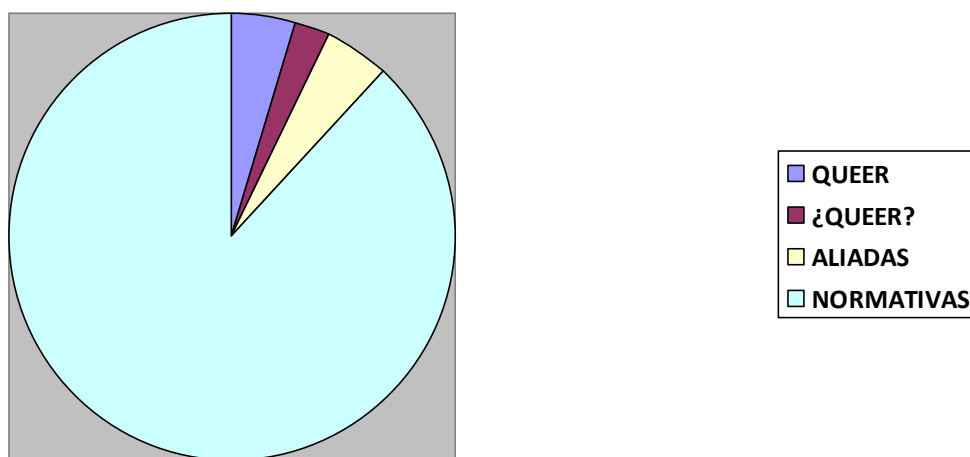
Un criterio final que parece determinar la mayor representación de un personaje en los libros de texto es su realidad. Como regla general, las personas reales son citadas con mayor frecuencia que sus creaciones, con independencia de su sexo. Así, por ejemplo, encontramos Shakespeare y Hamlet, J. K. Rowling y Harry Potter, Walt Disney y Mickey Mouse, Dickens y Oliver Twist y da Vinci y la Gioconda.

Un caso interesante que muestra cómo realidad y poder/popularidad se combinan es el de Sir Arthur Conan Doyle, que es más citado que su personaje Sherlock Holmes, quien a su vez se encuentra más representado que su ayudante el Dr. Watson. De forma parecida, la interacción entre sexo y realidad se hace visible en Walt Disney, más representado que el ratón Mickey, quien a su vez es citado más que su pareja femenina Minnie.

Saltándose todos los patrones anteriores, descubrimos ejemplos de igualdad de menciones entre personas del mismo sexo: por ejemplo, el caso de hermanas y hermanos como Venus y Serena Williams y Pau y Marc Gasol. En otros casos, se trata de una persona real y su creación ficticia, también del mismo sexo: así ocurre entre Tolkien y Bilbo Baggins, Melville y el capitán Ahab o Bram Stoker y Dracula.

Hasta este punto, el análisis se ha basado en la identidad de género de la representación. ¿Qué ocurre cuando la variable a analizar entre esos nombres es la cisheteronormatividad? ¿Qué representación tiene la realidad *queer* en la muestra de nombres seleccionada en estos treinta y dos libros de texto de inglés utilizados en Educación Secundaria?

Para contestar a esta pregunta, recurro a la muestra de nombres citados al menos dos veces, ampliada para incluir algunos ejemplos *queer* evidentes que apenas eran mencionados en un único libro de texto. El siguiente gráfico ilustra la proporción de realidades *queer* representadas, clasificándolas en: *queer*, aliadas *queer* y presumiblemente *queer*.



Cuadro 12: Nombres propios de personas *queer*, aliadas *queer* y presumiblemente *queer*.

La desproporción se muestra claramente: de un total de 209 nombres, solo diez son claramente *queer* (4,8%), en tanto que hay cinco ejemplos de personas que podrían haber sido *queer* (2,4%) y encontramos diez personas aliadas (4,8%). En consecuencia, del total de nombres representados al menos en dos libros distintos de la muestra inicial, un abrumador 88% de los mismos corresponde a personas cisheteronormativas.

Un detalle que merece la pena ser destacado es que este 12% de representación *queer* solo se hace visible a través del conocimiento previo y la investigación, ya que en ningún caso se hace referencia explícita a la condición no cisheteronormativa de estas personas. A continuación, analizaré la diversidad dentro de estas tres categorías de representación *queer*.

|                | HOMBRE | MUJER | GRUPO | TOTAL |
|----------------|--------|-------|-------|-------|
| <b>QUEER</b>   | 7      | 2     | 1     | 10    |
| <b>¿QUEER?</b> | 5      |       |       | 5     |
| <b>ALIADAS</b> | 3      | 7     |       | 10    |
| <b>TOTAL</b>   | 15     | 9     | 1     | 25    |

Cuadro 13: realidades *queer* representadas a través de nombres propios.

A primera vista, la notable diferencia en representación entre hombres y mujeres *queer* se hace patente, en especial en lo que respecta a las personas abiertamente *queer*. En este caso, se trata de solo dos mujeres: Miley Cyrus (que ha manifestado abiertamente su pansexualidad) y la artista bisexual Frida Kahlo. El número de hombres claramente *queer* es más del triple: homosexuales (Leonardo da Vinci, Elton John, Oscar Wilde, Miguel Ángel, Andy Warhol y Pedro Almodóvar) y bisexual como Lord Byron.

Me gustaría insistir en que para que el alumnado que estudia con estos materiales descubra la representación de la realidad *queer* es necesario un conocimiento previo o que el profesorado lo destaque, ya que los textos no hacen mención alguna a ella. El caso más asombroso es el del grupo: me refiero a la serie *Modern Family*, a la que se le dedica un texto entero y un apoyo visual, sin hacer referencia alguna a la pareja de dos hombres (Mitchel Pritchett, abogado, interpretado por Jesse Tyler Ferguson, y Cameron Tucker, payaso cualificado, interpretado por Eric Stonestreet) que además son los padres adoptivos de una niña de origen vietnamita (Lily Tucker-Pritchett) que vive con ellos con la plena aceptación del resto de la familia.

En cuanto a la realidad presumiblemente *queer*, pero no suficientemente probada, hay cinco ejemplos, todos ellos de hombres: Salvador Dalí (de quien se dice que tuvo una relación muy especial con Federico García Lorca), Herman Melville y Pablo Picasso (en estos dos casos

se especula con sus posibles relaciones con otros hombres, como Nathaniel Hawthorne en lo que a Melville se refiere). Los últimos dos ejemplos son personajes masculinos ficticios: Sherlock Holmes y su ayudante el doctor Watson, en cuya relación multitud de analistas descubren elementos *queer*.

Finalmente, tenemos la categoría de las personas aliadas *queer* que, sin serlo ellas, apoyan a quienes se saltan las normas del cisheterosexismo. En este grupo encontramos una mayoría abrumadora de mujeres, entre las que destacan iconos *queer* como Lady Gaga, Marilyn Monroe, Christina Aguilera, Ariana Grande y Britney Spears.

Angelina Jolie, Brad Pitt y Johnny Depp merecen una mención especial en cuanto que han apoyado públicamente la vida *queer* de sus descendientes: John Jolie-Pitt (niño trans que antes era conocido como Shiloh) y Lily Rose, hija lesbiana de Johnny Depp. Es cierto que Angelina Jolie ha reconocido públicamente su bisexualidad en alguna ocasión, pero dado que sus relaciones con mujeres no han tenido la transcendencia mediática que sí han tenido sus tres matrimonios con hombres, me parece más conveniente incluirla en la categoría de aliadas que en la de personas *queer*.

Otra madre que destaca es Adele, quien ha manifestado públicamente que para ella es lo mismo si su hijo en el futuro tiene novio o novia. Un caso interesante es el de Bob Dylan que, junto con otros artistas, ha colaborado en la grabación del disco *Universal Love*, que reimagina canciones de amor utilizadas en las celebraciones de las bodas, pero con una perspectiva *queer*.

Antes de concluir este apartado, desearía señalar la baja incidencia de menciones de estos referentes *queer*, hecho que no hace más que reforzar su poca visibilidad, ya señalada anteriormente. En la siguiente tabla especifico el número de libros que citan a estas personas ya mencionadas:

| REFERENTE         | NÚMERO DE LIBROS |
|-------------------|------------------|
| Pablo Picasso     | 14               |
| Leonardo da Vinci | 12               |
| Brad Pitt         | 7                |
| Lady Gaga         | 6                |
| Miley Cyrus       | 6                |
| Angelina Jolie    | 5                |
| Johnny Depp       | 5                |

|                    |   |
|--------------------|---|
| Marilyn Monroe     | 5 |
| Elton John         | 4 |
| Miguel Ángel       | 4 |
| Adele              | 4 |
| Sherlock Holmes    | 4 |
| Andy Warhol        | 3 |
| Salvador Dalí      | 3 |
| Christina Aguilera | 3 |
| Dr. Watson         | 3 |
| Ariana Grande      | 2 |
| Bob Dylan          | 2 |
| Britney Spears     | 2 |
| Herman Melville    | 2 |
| Lord Byron         | 2 |
| Frida Kahlo        | 1 |
| Oscar Wilde        | 1 |
| Pedro Almodóvar    | 1 |
| Modern Family      | 1 |

Cuadro 14: Referentes queer según el número de libros de texto que los citan.

Esta tabla es reveladora de la poca incidencia que tiene la realidad *queer* en la representación social transmitida por los libros de texto de inglés más utilizados actualmente: si obviamos a las personas presumiblemente *queer* y aliadas, la mayor parte de los referentes abiertamente *queer* se encuentra en la parte baja de la tabla, con el número más bajo de menciones.

El estudio de los nombres propios encontrados en los libros de texto que conforman la muestra ha demostrado ser muy enriquecedor. Desde una perspectiva de género, la invisibilización de las mujeres ha quedado patente con una consistente desproporción 75% (hombres) – 25% (mujeres) aproximadamente.



Una mirada *queer* sobre el mismo corpus de nombres nos ha permitido descubrir que la representación estrictamente *queer* a duras penas llega al 5% del total, y hace falta añadir personas aliadas *queer* y presumiblemente *queer* para alcanzar el 10% del total. La situación de este colectivo se ve agravada por el hecho de que su realidad no cisheteronormativa está completamente silenciada, siendo necesario el conocimiento previo -o la curiosidad y la investigación- para descubrirla.

La combinación de la perspectiva de género y *queer* desvela que, sin duda, es la realidad *queer* femenina la más desfavorecida, con apenas dos representantes claras, lo que hace un escueto 1% del total de la muestra de nombres propios con mención en al menos dos libros de texto distintos.

Todos estos datos confirman que el concepto de homonormatividad (Moreno y Pichardo, 2006; Motschenbacher y Stegu, 2013) presentado anteriormente se muestra eficaz al servicio del cisheterosexismo en los materiales escolares, condicionando no solo la presencia o ausencia de personas *queer* en los libros de texto, sino también quiénes entre ellas son efectivamente representadas y cómo lo son.

A este respecto, las palabras de Sedgwick en su obra *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire* (1985) resultan reveladoras: “Un corolario es que en una sociedad en la que hombres y mujeres difieren en su acceso al poder, habrá importantes diferencias de género también en la estructura y constitución de la sexualidad” (p 2, la traducción es mía).

Tras estudiar este primer indicador terminológico constituido por nombres propios, me centraré a continuación en los indicadores terminológicos que sí fueron enumerados en la descripción metodológica de este trabajo.

## **5.2. Indicadores terminológicos.**

Siguiendo la lógica del análisis de unidades menores a mayores, particulares a generales y cuantitativas a cualitativas, conviene ahora investigar la visión que sobre la diversidad afectivo-sexogenérica transmiten los libros de texto de inglés incluidos en la muestra.

Aun antes de comenzar la tarea, advierto que términos explícitos como heterosexual, homosexual, lesbiana, gay, bisexual, transexual u homofobia no aparecen en ninguno de los documentos primarios. Por ello, el estudio de este mensaje se debe realizar de manera indirecta, rastreando los términos seleccionados previamente y que pueden arrojar luz sobre este tema.

Antes de afrontar el estudio indirecto de las realidades *queer* tal como son reflejadas por los manuales escolares de inglés como lengua extranjera, conviene reflexionar sobre la

unanimidad en la muestra en torno al siguiente hecho: las personas que viven fuera de la cisheteronormatividad obligatoria no son presentadas ni representadas en los recursos escolares.

Esta unanimidad es llamativa cuando se contrasta con la realidad de la vida del alumnado adolescente que, al menos en España, en su mayoría está expuesto a este tipo de personas en su día a día en los medios de comunicación y en sus círculos sociales (CIMOP, 2011). El asombro se incrementa al tener en cuenta también que en casi una treintena de países la unión matrimonial ente personas del mismo sexo es legal, eso sin tener en cuenta aquellos que también admiten mecanismos para que las personas transiten de un género a otro legalmente.

Resulta difícil estimar la población *queer* en general: hay países en los que estas realidades son ilegales y otros, como España, en el que se considera un dato delicado y no es lícito preguntar sobre ello de forma directa a fin de evitar posibles discriminaciones motivadas por identidad de género u orientación sexual (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales).

A pesar de ello, la estimación de que en torno al 10-20% de la población transgrede las normas de la heterosexualidad obligatoria goza de consenso (Allen, 1997; Patterson, 1998, citados por Menéndez, 2001). Aunque la población que se manifiesta abiertamente homosexual o bisexual suele ser inferior al 15%, en todas las investigaciones hay otro porcentaje de personas que prefiere no hacer pública su orientación sexual y, presumiblemente, podrían llegar a sumarse a las personas abiertamente *queer* (Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín, y Romero, 2007). Todo esto explica la amplitud de la horquilla del 10 al 20%.

Teniendo todos estos elementos en consideración, el silencio sepulcral sobre las personas *queer* en los textos analizados resulta elocuente. Se le podría aplicar la etiqueta “Gran Silencio”, utilizada por Rich (1996) para designar este mismo fenómeno, pero refiriéndose a las mujeres y en especial “a la existencia lesbiana en la historia y en la cultura” (p. 28). En unos recursos destinados a acercar al alumnado a la realidad a través de una lengua extranjera, ¿a qué obedece semejante omisión?

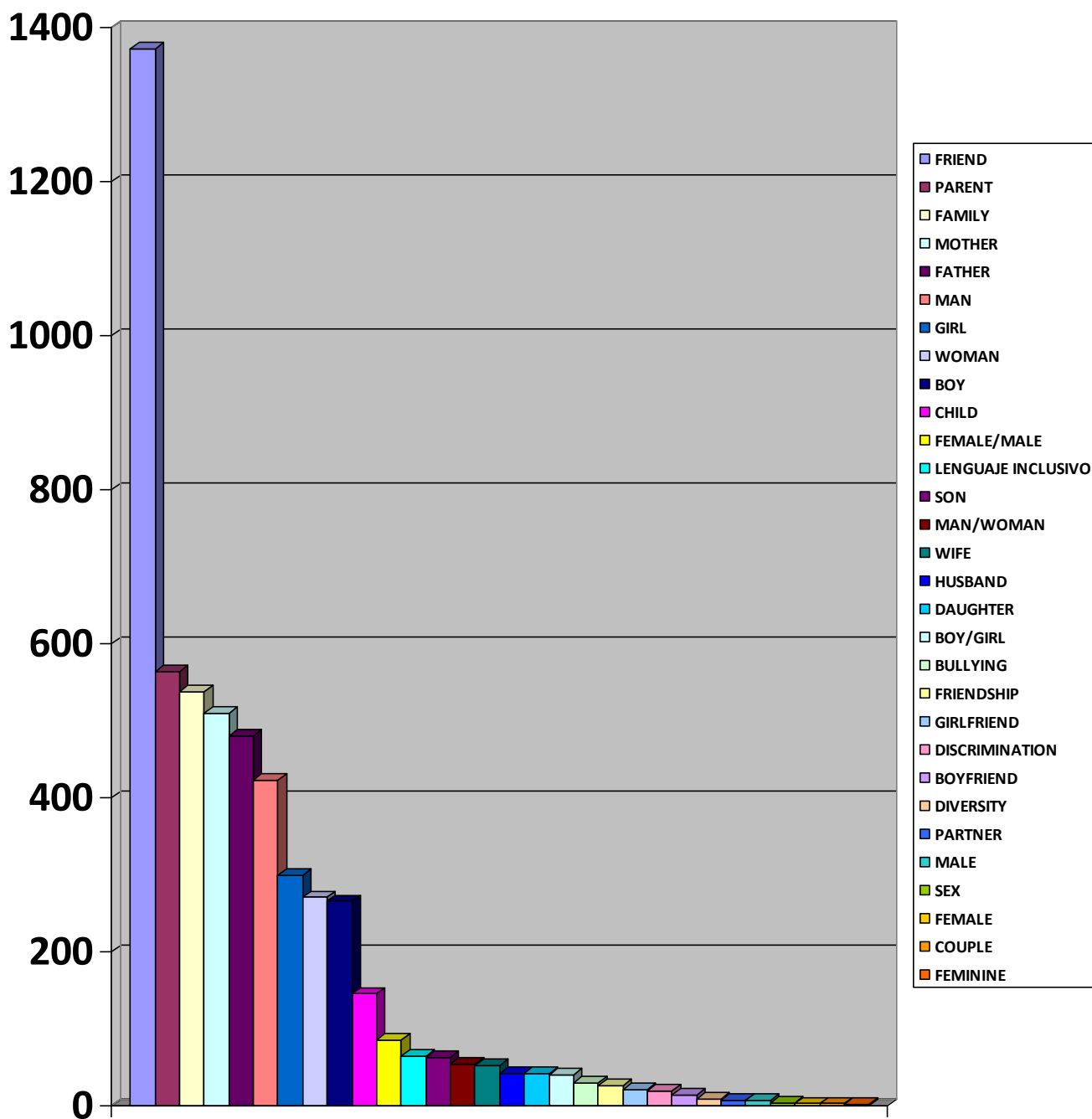
La respuesta más superficial, aunque innegable, son los intereses económicos de las propias compañías editoriales que, temerosas de perder cuota de mercado en países no tan favorables a la diversidad afectivo-sexogenérica, optan por evitar este tipo de representaciones (Sunderland y Mcglashan, 2015). Se trata de lo que Generelo y Pichardo (2006) denominan el “contagio del estigma”, en este caso aplicado a empresas (las editoriales) y no a personas: las editoriales que se atreven a presentar y representar las realidades *queer* se contagian del desprestigio que las mismas tienen en el sistema cisheterosexista.

No es sencillo contestar esta pregunta de manera más profunda y para ello se hace necesario retomar muchos de los aportes teóricos contenidos en este trabajo. Entre los más útiles para elaborar una respuesta, surge nuevamente la noción del currículum oculto género como selección cultural en manos de los grupos privilegiados que, a modo de violencia simbólica e inspirados por el bagaje histórico-cultural cisheterosexista, privilegia la posición de la heterosexualidad normativa y esconde todo aquello que se aparte de ella (Bourdieu y Wacquant, 1995; Lovering y Sierra, 1998; Nemi, 2018; Sunderland, 2015; Torres Santomé, 1998).

La consideración de estos aportes teóricos, conjugados con los datos empíricos de la ausencia total de referencias explícitas a las personas *queer*, permiten afirmar, recurriendo a la metáfora del armario y en consonancia con Sedgwick (1998), que los libros de texto utilizados actualmente en las escuelas en España actúan como armarios que encierran la realidad de las personas *queer*, explicando así también el título de este trabajo.

Estas ideas favorecen la comprensión -aunque no la justificación- de la ausencia de registros para multitud de palabras que representan a un porcentaje significativo de la población y, por tanto, también del alumnado: quienes viven al margen de la cisheterosexualidad obligatoria. En estos párrafos se ha comprobado que los libros actúan como armarios. En las páginas siguientes se descubre cómo lo hacen, a través del estudio de los términos que sí han arrojado resultados y menciones, en algunos casos, muy numerosas.

El siguiente gráfico resume los resultados obtenidos por cada indicador, ordenados de mayor a menor según su incidencia numérica total en la muestra. El único criterio para depurar este listado ha sido la condición de que fuesen menciones contextualizadas, es decir, no palabras aisladas de difícil interpretación:



Cuadro 15: Indicadores terminológicos según su número total de menciones.

Estos datos numéricos, tomados de forma aislada, no nos permiten extraer conclusiones significativas. Por ello, a partir de ahora, iniciaré el análisis de los términos que han arrojado resultados, intentando agruparlos para facilitar el contraste entre sus distintos usos. Para extraer la información que presentaré a continuación, se recurrió al programa *Sketch Engine*, que facilita la compilación y análisis de corpórea lingüísticos.

Antes de proceder a la presentación de resultados, explico brevemente los pasos efectuados para llegar a ella. Al comienzo de la investigación, me vi abocado a leer la totalidad de la muestra de libros de texto de inglés de secundaria (treinta y dos en total), para señalar los indicadores previamente seleccionados. A continuación, fue necesario registrar la totalidad de los elementos significativos ya identificados. Una vez registrados, el documento con todas las menciones fue subido a la plataforma *Sketch Engine*, que culminó la elaboración del corpus lingüístico final, con una cifra total de 58.919 palabras. Los resultados que se presentan y discuten a lo largo de las siguientes páginas surgen de la aplicación de las herramientas de esta plataforma digital a dicho corpus.

### **5.2.1. *Friend(s)* y *friendship(s)*.**

Si algo llama la atención en este apartado es la cantidad de menciones de la palabra *friend* tanto en su forma singular como plural: 1.372 repartidas en la muestra en su conjunto. No hay ningún libro que no utilice este término. Si exceptuamos la lista de nombres propios ya comentada, que incluía un total de 1.477 nombres, algunos mencionados en un único libro y otros hasta en un total de catorce libros distintos, no hay ningún otro término tan socorrido para quienes elaboran los manuales de inglés como *friend(s)*. En efecto, el siguiente término en la lista es *parent*, pero registra menos de la mitad de menciones que *friend* (563).

El sustantivo abstracto *friendship* (amistad), en cambio, es el vigésimo de un total de treinta y un vocablos registrados, con un total de 26 menciones en apenas seis libros de texto.

Parece que los libros de texto de inglés tienden a hablar de personas concretas, los amigos, más que de la amistad en sí misma. Los amigos son tanto sujeto como objeto de frases sueltas en ejercicios de vocabulario, en textos de lectura, en situaciones de ejercicios de comprensión oral, en frases que sirven de ejemplo de reglas gramaticales, etc. La amistad, en cambio, apenas es discutida en algún texto suelto que será analizado más adelante.

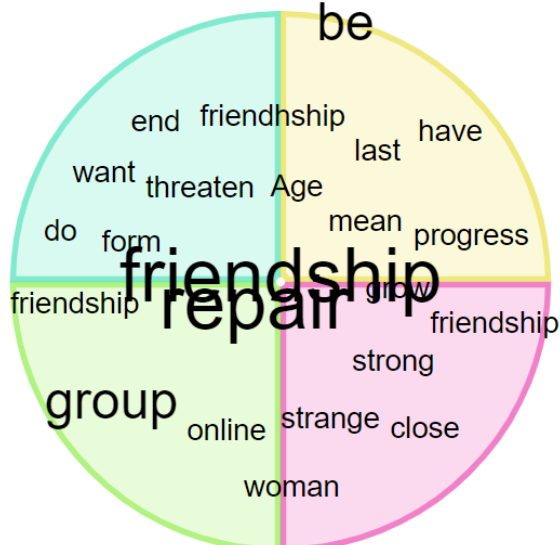
En base a la variedad de situaciones en la que la palabra *friend(s)* es utilizada en la totalidad de los manuales, resulta difícil hacer un perfil de lo que es un amigo o amiga según los mismos. Esto es aun más difícil cuando una gran cantidad de menciones son frases sueltas de ejercicios de gramática en las que, dada la falta de marca genérica del inglés *friend*, resulta imposible identificar siquiera el sexo de las personas designadas como amigas.



Cuadro 16: Campo semántico de *friend(s)*.

El tamaño y la proximidad de las palabras en este gráfico indican la incidencia de las mismas. Así, a simple vista, parece claro que los y las amigos son representados como “buenos” o los “mejores” (*best friend* y *good friend* aparecen un total de 118 veces). Además, se suele hablar de ellos en referencia a la primera persona (el posesivo *my* es el más utilizado: 419 veces), otorgando al mensaje una connotación de cercanía muy fuerte. En cuanto a verbos, la expresión más común es “encontrarse con amigos” (*meet* aparece registrado 79 veces).

El número de menciones del sustantivo abstracto amistad es significativamente inferior: apenas 26 menciones, lo que implica un campo semántico menos rico que el anterior:



Cuadro 17: Campo semántico de *friendship*.

A pesar de la escasez de datos, se pueden extraer algunas conclusiones: las amistades pueden ser variadas (*strange, close, online, group*). Sin importar su diversidad, la amistad es algo frágil, que puede ser amenazado (*threaten, end*) y que, en consecuencia, debe ser cuidado y merece la pena repararse (nótese el tamaño del término *repair*). Las siguientes frases pueden testimoniar estas afirmaciones:

*Age is no barrier to friendship* (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, y Wheeldon, 2017, p. 59).

*... examples of how friendships are strengthened* (Falla et al., 2017, p. 80).

*... how to repair a friendship...*

*Friendships have wobbly moments.*

*... try to repair the friendship.*

*... how you are going to repair the friendship* (Falla et al., 2017, p. 113).

Retomando la alta concurrencia de *best* y *friend* uno al lado del otro en la misma frase, he intentado rastrear los patrones en ese tipo de amistad tan cercana. ¿Son mayoritariamente entre chico y chica? ¿O son mayoritariamente entre dos chicas entre sí o entre dos chicos entre sí?<sup>38</sup>

De un total de 118 menciones de esta combinación, la inmensa mayoría (el 78%) han resultado ser imposibles de definir, por tratarse de frases descontextualizadas incluidas en ejercicios de gramática o actividades comunicativas.

Las parejas de amistades cercanas contextualizadas apenas sumaron 26 en total, de las que solo cinco resultaron ser entre un chico y una chica. En tanto, las restantes 21 se distribuyeron de la siguiente manera: once eran amistades entre dos chicas y diez eran amistades entre dos chicos. Además, los registros en su totalidad presentaban este tipo de relaciones como excluyentes, es decir, formadas únicamente por dos personas.

Debido a la baja incidencia de este tipo de amistades cercanas contextualizadas y a la alta proporción de este tipo de amistades de forma completamente abstracta, no creo que sea posible extraer conclusiones claras a este respecto. Sin embargo, tiendo a pensar que, considerando únicamente las amistades contextualizadas, la masiva representación de relaciones entre dos chicas o dos chicos puede ser un reflejo del continuo homosocial descrito por algunas de las autoras citadas en el marco teórico de este trabajo.

---

<sup>38</sup> Utilizo los términos chica y chico porque, en su gran mayoría, las frases que utilizan el término “amigo” o “amiga” representan relaciones entre niños, adolescentes o personas jóvenes, siguiendo el principio de redacción de materiales didácticos que parten de la realidad más cercana a sus destinatarios (Nemi, 2018).

Rich (1996) fue la primera en proponer la idea de un continuo lesbiano que hermana a todas las mujeres en sus relaciones entre ellas y que abarca todo tipo de interacciones exclusivamente femeninas, sean de carácter sexual o no. Seguidamente, Sedgwick (1985) propuso un fenómeno similar en las relaciones únicamente masculinas: un continuo desde las relaciones homosociales (no sexuales) hasta las homosexuales. Aunque este esquema homosocial-homosexual también es aplicable a las relaciones exclusivamente femeninas, advierte Sedgwick (1985) que el tránsito de un tipo de interacciones al siguiente no es igual, ya que el fenómeno de la homofobia es mucho más marcado para los hombres que para las mujeres.

Basado en las ideas de estas autoras, postulo que los libros de texto de inglés estudiados, cuando representan amistades masculinas y femeninas, están representando relaciones homosociales (Sedgwick, 1985). Simultánea y ocultamente, manifiestan la homofobia que interrumpe el continuo (Sedgwick, 1985) al representar relaciones amorosas únicamente heterosexuales. El mensaje parece claro: las mujeres solo se pueden sentir atraídas por los hombres y los hombres solo se pueden sentir atraídos por las mujeres.

A modo de resumen, me gustaría destacar la importancia que los amigos y amigas como personas concretas tienen en el mensaje de los libros de texto de inglés. La amistad, aunque ensalzada como algo valioso y digno de esfuerzo y cuidado, por el contrario, no es tan destacada como las personas concretas involucradas en este tipo de relación.

### **5.2.2. Lenguaje inclusivo.**

La lengua inglesa ofrece una variedad de recursos para evitar especificar el género cuando se quiere incluir a todas las personas. El hecho de que, en general, los sustantivos ingleses no incluyan la marca del género, facilita la tarea. Sin embargo, muchos sustantivos personales sí distinguen entre hombre y mujer o macho y hembra. Por ello, desde hace tiempo, en los países de habla inglesa se tiende a utilizar neologismos que incluyan tanto a mujeres como a hombres. Así, se prefiere hablar de *firefighter* en lugar de *fireman/firewoman* o *police officer* para evitar decir *policeman/policewoman*, por citar solo un par de ejemplos.

Algunos libros de la muestra explican este fenómeno, aunque no recurran a un lenguaje técnico para ello. Así, por ejemplo, nos podemos encontrar con párrafos que dicen: “*In the past, some jobs like a postman and businessman were only for men. Today, there are postwomen and businesswomen, too. We can also say businessperson when talking about a man or a woman*” (Marks y Addison, 2014, p. 106).

Este fenómeno se está infiltrando en el habla diaria de las personas en los países anglosajones y no se limita a los ámbitos públicos de lo políticamente correcto. Además, se ve



favorecido por el carácter consuetudinario (Montes, 1983) del inglés: constituye una lengua que carece de una institución normativa que regule el habla (de Saussure, 1945) y la convierta en un idioma. Así, es el uso de este tipo de términos el que valida su popularidad, no la imposición normativa de una institución reguladora al estilo de la Real Academia de la Lengua en el caso del idioma español. De hecho, la lengua inglesa actual no dispone de un diccionario “oficial” como sí lo hay en español.

La cita incluida en el párrafo anterior es buen testigo de este fenómeno: se explica la natural adaptación del idioma a las nuevas circunstancias, que exigen palabras que representen la realidad actual, en la que no solo hay carteros y hombres de negocios, sino también carteras y mujeres de negocios, implicando también la utilización de otros genéricos como *businessperson*.

¿Qué recursos utilizan los libros de texto de lengua inglesa para transmitir un mensaje inclusivo tanto para hombres como para mujeres? Del total de los treinta y dos manuales estudiados, veinte utilizan diversos recursos, con un total de 64 registros. La mayor parte de los mismos aparecen en los enunciados de los ejercicios. Por ejemplo, en un ejercicio de comprensión oral, podemos encontrar una pregunta como “*Who doesn’t live with his/her parents?*” (Cornford y Lynda, 2016, p. 23) para no dar pistas sobre la respuesta correcta. Si se tratase de una pregunta de comprensión lectora, la pregunta podría ser exactamente igual. De forma parecida, al proponer situaciones para iniciar una conversación, es posible leer indicaciones como la siguiente: “*You are friendly with a new student at school, but your old friends don’t like him/her*” (Falla y Davies, 2017, p. 11). Nuevamente, el mismo recurso lo podemos encontrar al proponer situaciones para realizar una producción escrita.

Otro recurso habitual, tanto en ejercicios como en textos, es la utilización del plural *they/them/their* (Nemi, 2018) como neutro inclusivo, al estilo de: “*The person with the problem does not get advice from their friend*” (Falla y Davies, 2016, p. 10). Aunque en otros casos es habitual la utilización de binomios al estilo de *man/woman* o *boy/girl*, además del ya mencionado *he/she*, este último ejemplo nos introduce en otra técnica habitual: la preferencia por *person* en lugar de dichos binomios.

Finalmente, la lengua inglesa nos provee de una serie de vocablos neutros, aplicables tanto a hombres como a mujeres. Me estoy refiriendo, más concretamente, a *parent*, *sibling* y *child*. En sus formas plurales, se suelen referir a un conjunto formado por hombres y mujeres: padre y madre en el caso de *parents*, hermanas y hermanos en el caso de *siblings* y niños y niñas o hijas e hijos en el caso de *children*. A lo largo del estudio, se ha registrado separadamente el uso inclusivo de estos términos, de manera que significasen “un padre o una madre” (*parent*), “una

hermana o un hermano” (*sibling*) y “un niño o una niña” o “una hija o un hijo” (*child*). Presento algunos ejemplos a continuación:

*Each child tries to define who they are as an individual and wants to show they are separate from their sibling(s).* (Falla, Davies, Kelly, Wendholt, y Wheeldon, 2017, p. 55)

*I think a parent’s job is to help their children when they can.* (Spencer, 2016, p. 31)

Si bien es cierto que el uso inclusivo del lenguaje está presente en los libros de texto de inglés analizados, tampoco es infrecuente encontrar ejemplos contradictorios como el siguiente: “*when a person gets a serious injury to his head or brain, he might go into a coma*” (Marks y Addison, 2014, p. 91). Aunque en este caso las autoras han intentado referirse a todos y todas con el uso de *person*, los pronombres que le siguen (*his, he*) resultan contradictorios y transmiten el mensaje opuesto: solo es aplicable a los hombres.

Finalizo este apartado reflejando la lista de recursos inclusivos del lenguaje registrados con mayor incidencia al estudiar la muestra de manuales de lengua extranjera más utilizados en Educación Secundaria Obligatoria:

| RECURSO         | INCIDENCIA |
|-----------------|------------|
| Person/people   | 13/2       |
| Their/they/them | 12/5/1     |
| Firefighters    | 10         |
| He/she          | 8          |
| Parent          | 8          |
| His/her         | 5          |
| Child           | 5          |
| Sibling         | 5          |
| Him/her         | 2          |
| Man/woman       | 1          |
| Monarch         | 1          |

Cuadro 18: Incidencia de recursos inclusivos del lenguaje.

A modo de conclusión, se aprecia un intento por parte de los equipos editoriales para ser más inclusivos en su redacción de los manuales escolares estudiados. A pesar de ello, es posible

encontrar ejemplos contradictorios que evidencian el carácter androcéntrico (Bengoechea, 2015) del inglés y la mayor parte de las lenguas, al asumir que el hombre es la medida y el patrón de referencia de todas las personas. Otro reflejo de la resistencia androcéntrica de la lengua y sus hablantes (el equipo editorial en este caso), es el uso de técnicas inclusivas únicamente para evitar sugerir las respuestas a los ejercicios, tal como se ha podido apreciar en los ejemplos expuestos anteriormente.

### 5.2.3. *Parents, mother(s)/mum(s)/mom(s) y father(s)/dad(s).*

En este epígrafe agrupo las palabras utilizadas para referirse a los y las progenitoras. Por un lado, los términos para referirse a la madre: en su registro neutro (*mother*), en el coloquial (*mum* en la variante británica del inglés y *mom* en la americana). Por otro, aquellos utilizados para designar al padre: en su registro neutro (*father*) y en el coloquial (*dad*). En todos los casos, se contempla la posibilidad de registrar estos vocablos en su forma plural.

Finalmente, también centramos ahora nuestra atención en la palabra *parents*, utilizada no en su faceta inclusiva sino como aquella que se refiere la pareja de progenitores. Todos estos términos se sitúan en la parte alta de la tabla de menciones, en el siguiente orden: *parents* (563), *mother* (510) y *father* (480).

En cuanto a *parents*, se repite el patrón del carácter personal de los mensajes de los libros de texto. Esta palabra casi siempre está precedida por un adjetivo posesivo, siendo los de la primera persona los más habituales: *my* (220), *our* (96), *your* (87), *her* (40), *his* (37) y *their* (29).

Una labor investigativa interesante es intentar confeccionar una tipología de los padres y madres, tal como son presentados por los libros de texto de la muestra. En todos los casos, salvo uno en el que la menor vive en distintas familias de acogida, se supone que los padres y madres viven con sus descendientes. Normalmente, no se especifica si están casados o no, pero cuando se hace, el matrimonio es la relación más asociada con los progenitores. Aun así, también se nombran casos de progenitores separados y divorciados, así como padres o madres solteras. Aunque escasas, se hacen referencias a madres y padres muertos y adoptivos, e incluso a la búsqueda de los progenitores biológicos. Un caso de relación paterno/materno-filial temporal es el de los padres y madres que acogen un menor de intercambio cultural, mención que no sorprende en un manual de lengua extranjera. En todo caso, la tipología más llamativa es la de los “progenitores helicóptero” (*helicopter parents*: siempre están pendientes de sus descendientes) y los “cortadora de césped” (*lawnmower parents*: intentan resolver todos los problemas de sus descendientes).

El mensaje de la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996) se ve reforzado, además, por multitud de ejercicios que incluyen siempre el mismo patrón de frase:

*My FATHER and my MOTHER are my parents.*

Es un tipo de ejercicio muy común en la enseñanza de idiomas: se trata de incorporar vocabulario y gramática a través de la repetición. En didáctica del inglés se los denomina *drills*, que también significa taladro, en referencia a taladrar el contenido firmemente en la mente del estudiante (Casado y García, 2000). En este caso, además de taladrar vocabulario y gramática, se está taladrando la cisheteronormatividad obligatoria también.

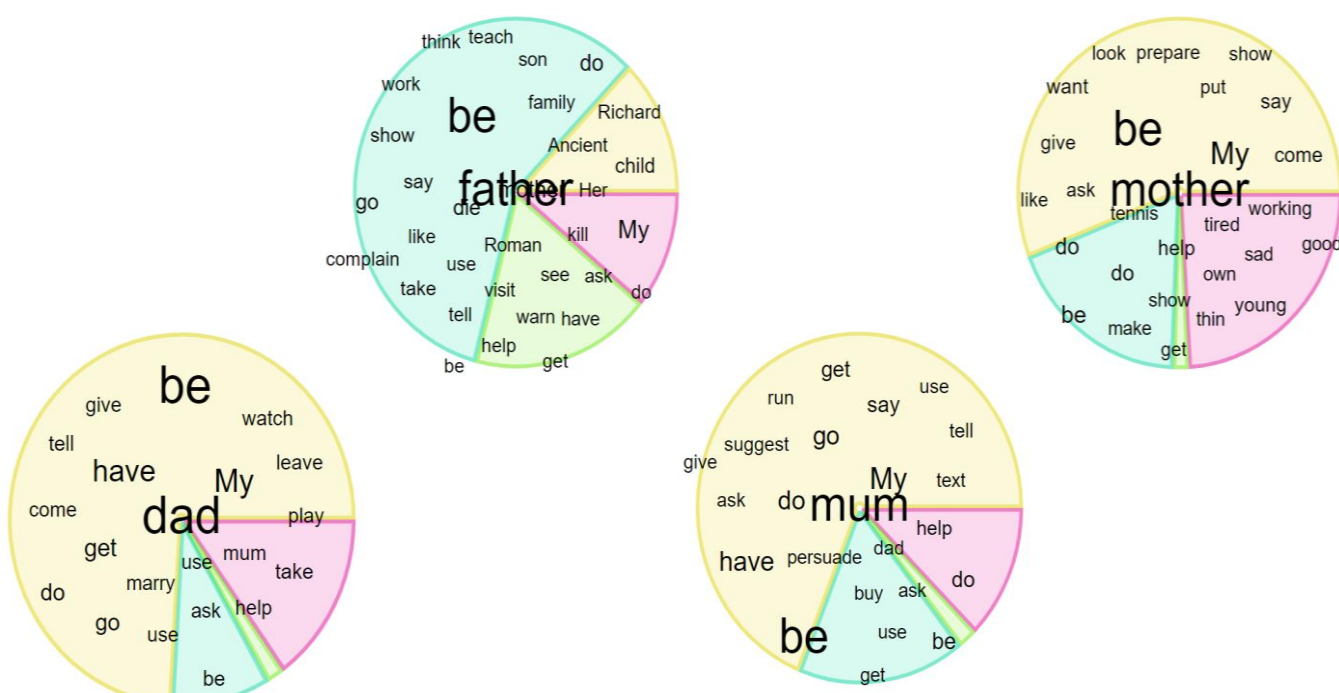
225

La relación de autoridad y cuidado de los progenitores sobre sus hijos queda patente en los verbos que tienen a los padres como sujeto (*give, get, work, want, name, use, buy, do*) y aquellos que los tienen como objeto (*meet, help, promise, tell*), siendo el sujeto un menor a su cargo. Esta circunstancia es confirmada, además, por la desproporción entre los verbos que tienen a los progenitores como sujeto, mucho mayor en cantidad que aquellos que los tienen como objeto, transmitiendo de esta forma el mensaje del papel activo de los progenitores y el pasivo de los y las descendientes.

A la hora de analizar *father* y *mother*, conviene distinguir entre sus registros neutros y coloquiales. En el corpus compilado, hay 265 registros con la palabra *dad* y 208 con *father*, mientras que hay 212 ocurrencias de *mother* y 295 de *mum*, sumadas a las siete de la forma americana *mom*. Si, complementariamente, nos fijamos en las frases en las que estos términos se combinan en las formas *mum and dad* y *father and mother* (invariablemente en dicho orden), la distribución es coherente, privilegiando las formas coloquiales: 66 ejemplos de *mum and dad*, dos registros de *mom and dad* y 19 instancias de *father and mother*.

Si a estos datos estadísticos se añade que el antecedente más frecuente de todas estas palabras es *my*, nuevamente, como en los resultados anteriores, el mensaje personal y afectivo tiene preponderancia sobre el racional e impersonal. Este cariz afectivo y personal es ligeramente más marcado en el caso de las madres, ya que el uso de *mum* ronda el 60% del total de las referencias a las madres, en tanto que *dad* se utiliza en el 55% de las referencias a los padres.

Los campos semánticos generados por *Sketch Engine* enriquecen las intuiciones iniciales:



Cuadro 20: Campos semánticos de *father*, *mother*, *mum* y *dad*.

Al combinar los datos estadísticos anteriores con los aportados por la plataforma *Sketch Engine*, salta a la vista información relevante. En primer lugar, aunque las menciones de *mother* son más numerosas que las de *father*, así como las de *mum* superan a las de *dad*, siempre es la figura femenina la que tiene menos asociaciones con verbos como sujeto y mayores con verbos como su objeto. De forma parecida, la variedad de verbos cuyo sujeto es *father* o *dad* es mayor que la de los verbos cuyo sujeto es *mum/mom* o *mother*. Finalmente, resulta sorprendente descubrir que no hay adjetivos comúnmente asociados a *father* o *dad*. Aunque el número de los adjetivos asociados a *mum* tampoco es relevante, asombra encontrar que, muy frecuentemente, el término *mother* se asocia a adjetivos tales como: *tired, thin, young, working, sad* y *good*.

Los resultados de la investigación confirman que los manuales de la muestra transmiten una visión estereotipada de los padres y las madres, tal como se refleja en la siguiente tabla:

| <b>MOTHER</b>                                                                                    | <b>FATHER</b>                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>My mum is a teacher.</i> (Cornford y Lynda, 2016, p. 17)                                      | <i>My dad has got a beard and a moustache.</i> (Haywood, Jackson, y Ludlow, 2018, p. 15)                      |
| <i>Mum is cooking dinner at the moment.</i> (Cornford y Lynda, 2016, p. 24)                      | <i>My dad always watches Liverpool matches on TV.</i> (Haywood et al., 2018, p. 89)                           |
| <i>My mum has got a bracelet with her and Dad's names on it.</i> (Cornford y Lynda, 2016, p. 84) | <i>Joe's father is a dentist.</i> (Marks y Devlin, 2011b, p. 79)                                              |
| <i>My mum's favourite invention is the dishwasher.</i> (Cornford y Lynda, 2016, p. 92)           | <i>My father is the tallest person in my family.</i> (Addison y Norcott, 2011a, p. 43)                        |
| <i>His mother was a housewife.</i> (Cornford y Lynda, 2016, p. 98)                               | <i>My dad is a very cautious driver.</i> (Kelly y Paramour, 2015, p. 38)                                      |
| <i>Their mother is hanging out the washing.</i> (Lauder y Wisniewska, 2014, p. 21)               | <i>His father decides to move his family and animals to Canada.</i> (Campbell, Metcalf, y Benne, 2015, p. 26) |
| <i>I have to help my mum in the kitchen.</i> (Lauder y Wisniewska, 2014, p. 88)                  | <i>His adoptive father taught him about electronics.</i> (Spencer, 2016b, p. 139)                             |
| <i>My mother loves watching soap operas.</i> (Addison y Norcott, 2011c, p. 64)                   | <i>My dad is doing the barbecue.</i> (Falla y Davies, 2017, p. 27)                                            |
| <i>Who knows more about you than your own mother?</i> (Addison y Norcott, 2011b, p. 11)          |                                                                                                               |

Cuadro 21: Estereotipos sobre madres y padres.

Evidentemente, no son los únicos, sino solo algunos. Tampoco es el único contenido sobre las madres y los padres. También se pueden rastrear afirmaciones que trascienden los estereotipos de género aplicados a los progenitores. Lo realmente cuestionable es la facilidad para encontrar estereotipos y la dificultad para encontrar ejemplos que los pongan en duda, es decir, la existencia de patrones estereotipados (Sunderland, 2015). La siguiente tabla enumera gran parte de estos cuestionamientos a los estereotipados padres y madres descritos anteriormente.

| <b>MOTHER</b>                                                                                           | <b>FATHER</b>                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>My mum set up the company ten years ago.</i><br>(Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 89) | <i>My dad is laying the table ready for dinner.</i><br>(Lauder y Wisniewska, 2014, p. 30)         |
| <i>My mum is going out with her friends tonight.</i><br>(Treloar y Holley, 2016, p. 44)                 | <i>Dad? Can you help me with my homework?</i><br>(Campbell et al., 2015, p. 53)                   |
| <i>My mum is the most adventurous person in our family.</i> (Haywood et al., 2018, p. 49)               | <i>I am helping dad clean the home this weekend.</i><br>(Campbell, Metcalf, y Benne, 2014, p. 25) |
| <i>My mum is a pilot.</i> (Campbell, Metcalf, y Benne, 2014, p. 79)                                     | <i>My dad told me he was cleaning my brother's room.</i> (Falla y Davies, 2017, p. 138)           |

Cuadro 22: Madres y padres que trascienden los estereotipos de género.

Si avanzamos y adoptamos una perspectiva *queer*, resulta interesante averiguar si hay ejemplos de las formas plurales: *fathers*, *mothers*, *mums* y *dads*. Escudriñados 1075 registros con ocurrencias de unas y otras palabras, tanto solas en la frase como combinadas con las otras, el único caso encontrado es el siguiente: “*A message for mums and dads*” (Campbell, Metcalf, y Benne, 2015, p. 65), frase que, a primera vista, no puede ser interpretada como referida a parejas formadas por dos padres o dos madres. Esta frase se convierte, por tanto, en una de las que merecerá la pena estudiar textualmente en un apartado posterior.

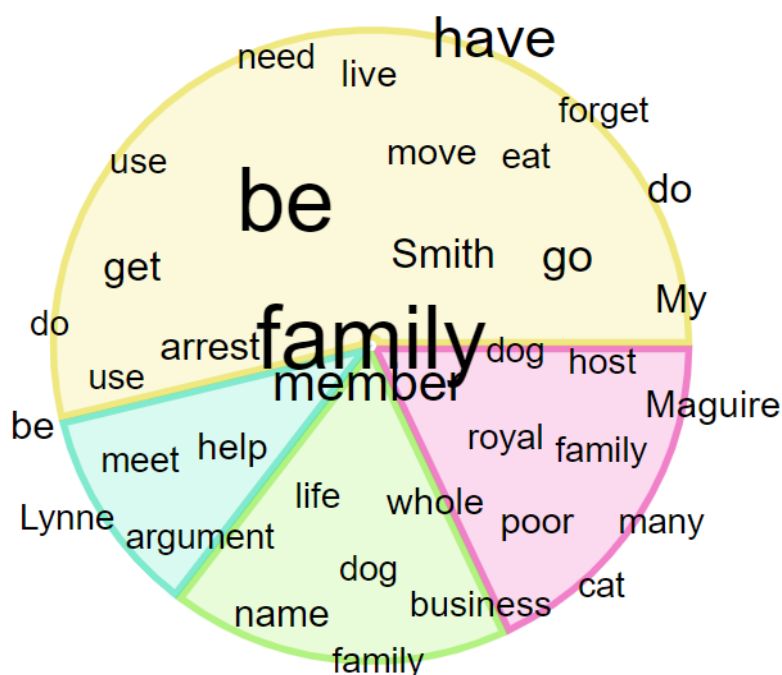
En conclusión, el mensaje sobre las madres, los padres y los padres y madres en su conjunto, analizada la totalidad de la muestra, está fuertemente estereotipado (Sunderland, 2015), aunque se pueden encontrar cuestionamientos a dichos sesgos. El discurso, además, no admite interpretaciones *queer* que ayuden a trascender la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), lo que resulta preocupante dado el alto cariz emocional y personal del corpus confeccionado.

#### 5.2.4. *Family*.

La palabra *family* se registra 537 en el corpus lingüístico confeccionado. La búsqueda de su forma plural resulta reveladora, ya que no hay ningún ejemplo de ella. Desde la perspectiva del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998), este silencio habla por sí mismo. ¿Qué mensaje transmite la falta de la forma plural *families*? Este primer indicio puede ser interpretado como una evidencia inicial de un mensaje monolítico y esencialista de la familia, como entidad única no sujeta a diversidad. Es decir, el mensaje oculto es que la familia solo puede ser de un tipo. El análisis de la palabra *family* en su forma singular ayuda a descubrir qué tipo de familia es esa única posible.

Se repite nuevamente la carga personal y afectiva que se hacía patente en los análisis anteriores. La palabra *family* suele ser precedida por un adjetivo posesivo, preferentemente en primera persona: *my* (101), *our* (62), *your* (56), *her* (33), *his* (26) y *their* (14).

La palabra más frecuentemente asociada a familia es *member*, en especial en los manuales correspondientes a 1º ESO, ya que suelen incluir un tema específico sobre la familia y, en consecuencia, los ejercicios al estilo de “nombra a los miembros de la familia” son habituales. En el corpus estudiado, se registran 23 asociaciones entre estos términos. Obviando esta peculiaridad, las palabras comúnmente asociadas a *family*, según *Sketch Engine*, son las siguientes:



Cuadro 23: Campo semántico de *family*.



Se puede percibir una gran variedad de términos frecuentemente asociados a la familia según los libros de texto de inglés. Una de las combinaciones más usuales es “familia real”, ampliamente utilizada para presentar parte de la cultura británica, al describir su tradición monárquica.

Pero también puede haber familias de acogida (*host*, refiriéndose a intercambios culturales), extensas que incluyen a personas de varias generaciones distintas (*extended*), nucleares (*immediate*), además de familias de animales. Asimismo, la palabra familia puede calificar a sustantivos como: cabeza (de familia), nombre (familiar, para referirse al apellido), negocio (familiar), vida (familiar), vacaciones (en familia), relaciones (familiares) o el hogar (familiar) e incluso apellidos (la familia Smith).

También se llega a calificar a algunas familias de “cariñosas” y a otra de “extraña” (porque el padre y la madre insisten en que su hijo adolescente sea independiente y se vaya de vacaciones por su cuenta con un amigo). Incluso se intenta describir a las familias según sus características nacionales: la familia inglesa, la familia americana, cubano-americana, etc., o por su clase social: familia noble o familia obrera. Tampoco es infrecuente encontrar expresiones al estilo de “es como mi familia”, que se puede aplicar a animales o personas como, por ejemplo, amigos. Por otro lado, el lugar de residencia parece afectar poco al concepto de familia: nos presentan familias que viven en pisos, en chalets, en barcos o en caravanas, por mencionar solo algunos.

En un afán por encontrar cierta uniformidad, nos podemos preguntar por los miembros de la familia. ¿Los manuales de la muestra transmiten una composición ideal de la familia? Desde el punto de vista del número, queda claro que no: a parejas con un único hijo las denominan “pequeñas” y encontramos familias hasta con seis hijos. En cuanto a los progenitores, pueden vivir juntos o separados, alguno de ellos puede estar ausente o incluso haber muerto. Sin embargo, la inmensa mayoría de las familias representadas en los manuales que conforman la muestra están formadas por un padre, una madre y, al menos, un hijo o hija.

Esta variedad de combinaciones podría sugerir que el mensaje sobre la familia que se encuentra en los libros de texto de inglés es más flexible de lo que parecía sugerir en un principio el hecho de la ausencia del término en plural. Sin embargo, tras analizar treinta y dos libros de texto distintos, que aplicaban el término familia a personas, animales e, incluso, a un vehículo, en ningún caso se ha admitido la posibilidad de que haya una familia formada por dos personas del mismo sexo, menos aun trans.

Aquí radica la unidad del mensaje del currículum oculto de género: muchas características de las familias son meramente accidentales, como el lugar de residencia, el número de integrantes o sus edades. Si bien los atributos de las familias pueden ser innumerables y diversos,

la esencia de la familia, su realidad más íntima, permanece inalterada: para que un grupo humano pueda ser considerado familia, debe estar formado, invariablemente, por una pareja heterosexual y sus descendientes. En definitiva, un mensaje netamente esencialista, que naturaliza una única agrupación familiar y la convierte en la única posible, tal como se explicó al desarrollar el concepto de currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998).

Por tanto, parece ser que el discurso de los materiales didácticos de inglés en secundaria, en la práctica, refuerza la obligatoriedad de la heterosexualidad (Rich, 1996), aunque en teoría sostienen que “*families aren’t always a mother, a father and their children*” (Marks y Addison, 2014a, p. 13).

### **5.2.5. *Man/men y woman/women.***

La palabra hombre y su plural hombres aparece un total de 422 veces en el corpus, mientras que mujer y mujeres lo hacen 270 veces. En cuanto a frases que contengan ambos términos, registra 53 ocasiones. En cambio, no hay ninguna frase en la que estas denominaciones se repitan: es decir, no hay registros de la palabra hombre repetida en la misma frase ni de la palabra mujer repetida en la misma frase.

La ausencia de repetición del mismo término en una única frase puede ser esclarecedora: ni hombres ni mujeres son presentados interactuando entre sí, sino solo como parte de un grupo, es decir, colectivizados.

Sin embargo, esta colectivización tiene consecuencias distintas para unas y otros. El sustantivo “mujeres” se registra 111 veces, lo que representa el 41,1% del total de ocurrencias de mujer o mujeres en una frase. Paralelamente, “hombres” representa apenas el 31,75% del total de registros de hombre u hombres en una frase. Por tanto, la colectivización y, en consecuencia, el anonimato femenino es un 10% superior al masculino.

Otros matices de la utilización de las formas plurales se evidencian en que *men* suele utilizarse para representar a grupos específicos de hombres unidos por un objetivo común, como puede ser un ejército o grupo de soldados, la tripulación de un barco o, frecuentemente, una banda de criminales. En ningún caso el plural *women* está asociado con grupos específicos de mujeres y, menos aun, con acciones violentas, peligrosas o criminales, sino más bien a las mujeres en general.

*Sketch Engine* descubre la siguiente red semántica para hombres y mujeres:



Repasando la totalidad de los registros, la mayor parte de las frases que mencionan tanto a hombres como a mujeres -y otras que solo se refieren explícitamente a un grupo e implícitamente al otro - lo hacen para compararlos. Así, encontramos afirmaciones como las siguientes:

*Women see more colours than men. (...) Warmer colours such as red appear stronger to men.* (Campbell et al., 2015, p. 55)

*Women are usually more sensitive to taste than men.* (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 22)

*Women were twice as good at making friends for life. (...) More women than men confessed to not standing a friend.* (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 55)

*On average, women have got shorter tongues than men.* (Marks y Addison, 2014, p. 144)

*Statistics show very clearly that men are more likely to commit a crime than women.* (Jackson y Ludlow, 2018, p. 58)

*At least 500 species of animals have become extinct due to man's behaviour.* (Addison y Norcott, 2011a, p. 125)

La mayoría de los estereotipos sobre hombres y mujeres registrados por los manuales de inglés utilizados en Educación Secundaria están relacionados con la ropa y las relaciones personales: ropa exclusivamente de hombre o de mujer y relaciones exclusivamente heterosexuales.

*Men often wear one around their necks when they go to work: tie. (...) A woman wears this. (a dress)* (Falla y Davies, 2016, p. 6)

*A woman's formal dress: gown.* (Haywood, Jackson, y Ludlow, 2018, p. 36)

*Some women wear high heels.* (Marks y Devlin, 2012a, p. 5)

*A woman's life partner: husband.* (Marks y Devlin, 2011, p. 99)

*It is always the same story of a man and woman who fall in love.* (Falla y Davies, 2016, p. 38)

La única mención de un fenómeno que supere los estereotipos de género, en este caso masculinos, es la siguiente: “*Today, some men also wear make up*” (McBeth, 2018, p. 33). Por ello, merecerá la pena estudiar esta afirmación en su contexto en el apartado dedicado al análisis textual.

En este epígrafe también merece reseñarse la utilización del término *man* con un sentido esencialista para referirse a la totalidad de la humanidad, en un total de nueve ocasiones y en cuatro libros distintos. Cito algunas de ellas a continuación (nótese que en todas ellas *man* se podría sustituir fácilmente por *person* o *people* sin alterar su significado; de hecho, si se interpretara *man* en su sentido restrictivo, refiriéndose solo a los varones y excluyendo a las mujeres, las frases perderían todo su sentido):

*John said that poisonous snakes could kill a man.* (Addison y Norcott, 2011, p. 84)

*If primitive men had known how to write, they wouldn't have used pictures to tell stories.* (Marks y Devlin, 2012, p. 51)

*Each culture has got its own story about the creation of man.* (Addison y Norcott, 2011b, p. 74)

*Man has only exploited about 5% of the oceans.* (Marks y Addison, 2014, p. 75)

En el caso de las mujeres, hay un grupo especial de afirmaciones, que no se aplican a los hombres. En general, los libros de texto reconocen la desigualdad que ha perjudicado a las mujeres a lo largo de la historia. Por ejemplo, se confiesa que, hace no mucho tiempo, a Marie Curie no se le permitió acceder a la Academia de las Ciencias de Francia “*because she was a woman*” (Marks y Addison, 2014<sup>a</sup>, p. 69), a pesar de haber sido galardonada con un Premio Nobel. Por ello, no sorprende encontrar frases al estilo de: “... fue la primera mujer que...” o los logros de las mujeres en general, cuyas pioneras han sido inventoras, científicas, artistas, deportistas, aventureras y tantas otras.

No me gustaría finalizar este apartado sin reseñar que, desde una perspectiva *queer*, la falta de interacción de hombres entre sí y de mujeres entre sí y, en cambio, su colectivización a través de plurales, no da lugar a la posibilidad de representación de realidades *queer*.

En consecuencia, solo se dan casos de interacción entre hombres y mujeres a nivel personal, y suele ser para compararlos, para relaciones de amistad o amorosas o también, en consonancia con investigaciones anteriores (Sunderland, 2015), para presentarlos a ellos como violentos y a ellas como víctimas. Si además tenemos en cuenta que las únicas relaciones amorosas que se contemplan como posibles son entre un hombre y una mujer y que hombres y mujeres se deben ceñir a ciertas convenciones estéticas en su apariencia, parece ser que los libros de texto de inglés estudiados constituyen cisheterosexismo abiertamente.

Considerado el papel de los libros de texto como portadores de conocimiento, esta consideración es crucial porque revela que los libros de texto de inglés estudiados transmiten un currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) que polariza a las personas en dos grupos

bien diferenciados: hombres y mujeres con características diferentes (violentos y decididos ellos, débiles y sensibles ellas). Además, se recurre a uno de estos dos grupos como medida de todas las personas con la utilización de *man* de forma androcéntrico-esencialista.

En definitiva, los manuales estudiados colaboran a la construcción estereotipada de una masculinidad violenta y una feminidad dócil (Sunderland, 2015) por parte del alumnado, además de representar la disrupción del continuo homosocial-homosexual (Sedgwick, 1985) a través de la falta de representación de relaciones íntimas exclusivamente femeninas o masculinas, lo que constituye una manifestación de la homofobia (Borrillo, 2001) que interrumpe dicho continuo, en especial en el caso de los hombres.

### 5.2.6. *Boy(s)* y *girl(s)*.

El término *girl* es citado 299 veces en el corpus. *Boy* se aproxima con 265 ocurrencias, en tanto que la aparición de ambos términos en la misma frase se reduce 39 registros del total de la muestra. Si en cuanto a la incidencia de estos términos no se aprecian diferencias significativas, tampoco las hay en lo que a su colectivización se refiere, con 137 utilizaciones del plural *girls* (45.8% del total) y 129 menciones de *boys* (48.7% del total). En resumidas cuentas, las diferencias son escasas y poco concluyentes.

En lo que a interacción entre niños y niñas se refiere, hay pocas referencias explícitas. En general, los textos prefieren recurrir al genérico *children* en lugar de a *boys and girls*. La mayor parte de las menciones conjuntas de *boy* y *girl* (16 de los 39 registros, lo que representa el 41% de los mismos) tienden a ser comparaciones entre niños y niñas, de forma parecida a lo descrito acerca de hombres y mujeres, reforzando estereotipos similares también. A continuación, presento algunos ejemplos de estas comparaciones:

*Girls are better at doing two things at the same time than boys.* (Campbell et al., 2015, p. 63)

*Penny isn't as intelligent as the four boys.* (Marks y Devlin, 2012b, p. 30)

*Colour blindness affects more boys than girls.* (Harvey, 2015, p. 56)

Además de transmitir el mensaje de que los niños y las niñas son diferentes por el mero hecho de pertenecer a un sexo u otro (polarización de género y esencialismo: Lovering y Sierra, 1998) además de por sus diferencias individuales, los textos construyen y refuerzan multitud de estereotipos de género tanto sobre ellas como sobre ellos, especialmente los relacionados con la apariencia física y la vestimenta.

En definitiva, se puede percibir que los mensajes sobre los menores no son más que una repetición de los mismos mensajes sobre los adultos estudiados previamente, aunque, como manifiestan los siguientes ejemplos, con estereotipos más rígidos que en el caso de los mayores:

*My father said I can't play football because I am a girl!* (Jackson y Ludlow, 2018, p. 70)

*Only girls wear dresses.* (Addison y Norcott, 2011a, p. 69)

*That boy's hair is too long.* (Cornford y Lynda, 2016, p. 10)

*Most of the boys didn't enjoy the clothing museum.* (Halliwell, 2014, p. 109)

*Boys don't usually wear skirts. They wear trousers.* (Marks y Addison, 2014a, p. 36)

La rigidez y la prohibición contenidas en muchos de estos mensajes se ven reforzadas por la ausencia en el total de la muestra de instancias que representen un auténtico desafío a las normas y estereotipos de género impuestos a niñas y niños. Aunque el último ejemplo incluye el adverbio *usually* y, por ello, se podría considerar una transgresión de estereotipos de género, no puede ser interpretado como tal por el contexto. Puesto que el material analizado transmite la cultura anglosajona en general y británica en particular, no son infrecuentes las referencias textuales y visuales a las faldas típicas de los hombres escoceses. Teniendo esto en consideración, sumado a la ocasional representación de hombres vistiendo túnicas en el pasado o en contextos no occidentales presentes, este ejemplo presenta poco potencial para ser leído desde una perspectiva no cisheteronormativa.

En cuanto a las relaciones amorosas, aunque escasas, las menciones son, reiteradamente exclusivamente heterosexuales, con añadidos de galantería y amor romántico, tal como se puede apreciar en estos ejemplos:

*Jill met a boy at a party yesterday.* (Jackson y Ludlow, 2018)

*A really good-looking boy had offered to walk her home!* (Addison y Norcott, 2011b, p. 118)

*One day he will meet a kind, clever girl!* (Addison y Norcott, 2011a, p. 80)

*There was a girl in his class who he liked.* (Falla y Davies, 2017, p. 17)

*It is where a girl called June meets a boy called Day. They feel something special.* (Spencer, 2016b, p. 71)





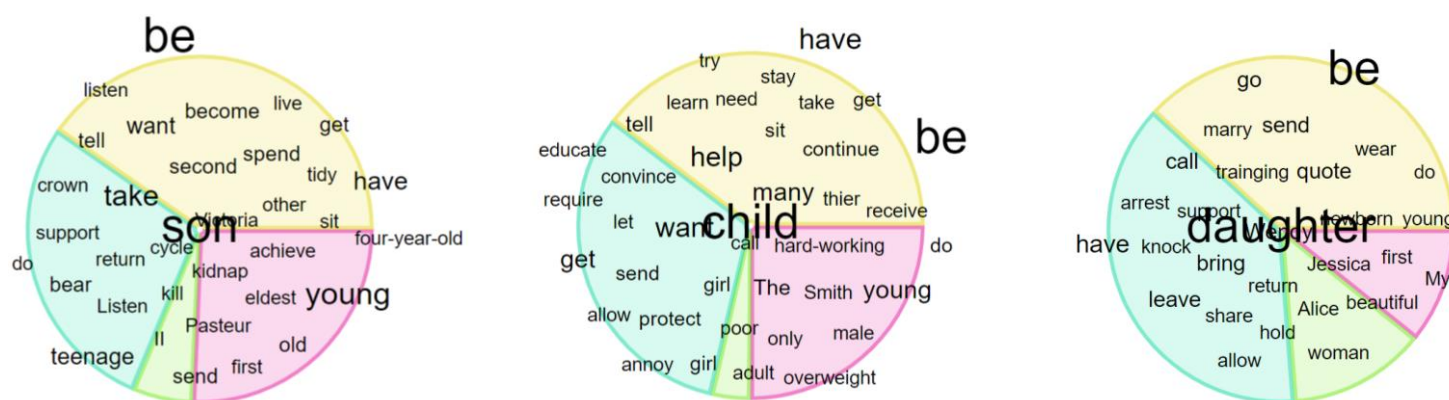
adolescentes, la perspectiva de la paternidad y la maternidad les es ajena y distante en el tiempo, al menos, en nuestro contexto occidental.

Lógicamente, es *children* la palabra que más se ha encontrado en los diferentes libros de texto, ya que se refiere a los hijos y las hijas simultáneamente. Su equivalente coloquial, *kids*, solo aparece siete veces, sumando entre los dos términos un total de 138 menciones.

Antes de proceder al análisis, desearía añadir que es un sub-corpus muy reducido de todas las menciones de la palabra *children* en la muestra total de libros de texto, debido a la polisemia de la palabra. La misma puede significar tanto “niñas y niños” como “hijos e hijas”. Evidentemente, para este trabajo se hacía necesario seleccionar únicamente los casos en que *children* o *kids* hacían referencia específicamente a la descendencia y no a la infancia en general.

Los otros términos incluidos en este apartado, más restrictivos, sufren, en consecuencia, una representación significativamente inferior. En este caso, son los hijos varones quienes acumulan más menciones (62), mientras que las hijas son mencionadas en 41 registros distintos.

Recurriendo a *Sketch Engine*, se obtienen los siguientes campos semánticos:



Cuadro 26: Campos semánticos de *child*, *daughter(s)* y *son(s)*.

A primera vista, los gráficos de *son* y *child* arrojan más similitudes, al menos en las proporciones de las categorías semánticas con las que se asocian: verbo como sujeto, verbo como objeto y modificadores.

En el de *daughter* la proporción entre los verbos de los que es sujeto u objeto está más equilibrada, en tanto que *son* y *child* aparecen más frecuentemente asociados con verbos como sujeto, es decir, como agentes activos. La otra diferencia perceptible la mayor riqueza léxica asociada con *son* y *child* comparada con la cantidad de vocablos asociados con *daughter*.

¿Podrían estos dos bloques (*boy-child* y *girl*) estar sugiriendo que cuando los equipos editoriales que dan forma a los libros de texto utilizan *child*, aunque parezca que incluyen a hijos

e hijas, en el fondo, están pensando solo en los hijos? Se trata de una pregunta que la presente investigación no permite contestar, sino solo plantear. En todo caso, no parece inverosímil teniendo en cuenta la utilización de *man* en repetidas ocasiones y diversos manuales con un sentido androcéntrico-esencialista para referirse a toda la humanidad. En definitiva, nos encontramos ante un posiblemente nuevo ejemplo de currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998), en la misma línea de lo ya descrito anteriormente.

Finalizo este epígrafe señalando la presencia del verbo *marry* (casarse) entre aquellos frecuentemente asociados a *daughter*. Se debe a los textos que describen situaciones como la siguiente: padres (y me refiero exclusivamente a los hombres) escogiendo los futuros maridos de sus hijas menores de edad, hechos que en nuestro ambiente occidental parece pertenecer al pasado (aunque no muy lejano) y que, sin embargo, continúan siendo una realidad en otros ámbitos geográficos y culturales.

Aunque este tipo de textos es poco frecuente, cualitativamente resulta relevante al ser la representación de un evidente sistema patriarcal, al estilo de lo descrito por Gayle Rubin (1986) en “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo” y que, si no es explícitamente cuestionado pero sí representado en un material escolar, adquiere cierta legitimidad en cuanto que práctica cultural no occidental. En definitiva, la representación acrítica de este tipo de situaciones contradice, a modo de currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998), el discurso y campañas occidentales en contra del matrimonio infantil.

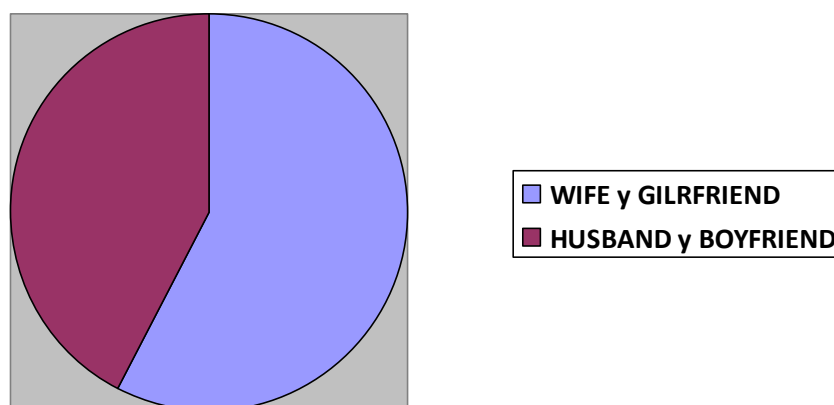
#### **5.2.8. *Wife(ves), husband(s), girlfriend(s), boyfriend(s), partner(s) y couple(s).***

Se agrupan en esta categoría palabras que, además de presentar una incidencia baja a lo largo de toda la muestra, tienen un marcado carácter relacional, tanto explícito como implícito.

*Couple*, por ejemplo, que en inglés siempre hace referencia a dos personas (no se puede traducir como pareja individual como en español), numéricamente hablando tiene una relevancia insignificante, ya que solo se registra dos veces en la muestra total.

El resto de vocablos, aunque designen a personas individuales, tienen en común que siempre las definen en cuanto a su relación con otra persona. *Wife* (esposa) es la más frecuente y es citada en 52 ocasiones. Por su parte, *husband* (marido) es mencionado 41 veces dentro del corpus confeccionado. En cuanto a *girlfriend* (novia), se registra en 21 ocasiones, casi el doble de veces que *boyfriend* (novio), con 13 menciones totales.

Basados en estos datos, parece evidente que hay una presentación meramente relacional de multitud de personajes femeninos, comparados con los masculinos (Sunderland, 2015): si agrupamos a las denominaciones femeninas y a las masculinas diferenciadamente, se puede comprobar que hay 73 representaciones femeninas como “relacionadas con otra persona”, en tanto que solo 54 representaciones masculinas consisten en relacionarlos con otra persona. Porcentualmente hablando, las mujeres son representadas de forma relacional un 15% más que los hombres.



Cuadro 27: Proporción entre términos relaciones femeninos y masculinos.

En este momento, parece adecuado preguntarse: ¿con quiénes están casados los maridos y esposas mencionados en los libros de texto? ¿Y las novias tienen novias o novios? ¿Y qué hay de los novios?

Para contestar esta pregunta, los determinantes que acompañan a estos vocablos nos darán pistas suficientemente elocuentes. En general, estos determinantes suelen ser adjetivos posesivos femeninos (*her*) o masculinos (*his*) o genitivos sajones formados con el nombre (*nombre's*). También hay algunos casos de afirmaciones generales (*un marido*) que no individualizan a las personas representadas, teniendo el mismo efecto que los plurales (*los maridos*).

Finalmente, algunas frases solo pueden ser comprendidas en su totalidad si son contextualizadas, aunque esto no siempre es capaz de responder a la pregunta de si las personas representadas lo son con una lógica heteronormativa o no.

En el siguiente cuadro se resume lo descubierto:

|                        | HER<br>POSESIVO<br>FEMENINO | HIS<br>POSESIVO<br>MASCULINO | GENERA-<br>LIZACIÓN | PLURAL | CONTEXTO CIS<br>HETERO<br>NORMATIVO | CONTEXTO<br>ABIERTO |
|------------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------|--------|-------------------------------------|---------------------|
| <b>HUSBAND</b>         | 29+9                        |                              | 1                   | 2      |                                     |                     |
| <b>WIFE</b>            |                             | 29+16                        |                     |        | 5                                   | 2                   |
| <b>GIRL<br/>FRIEND</b> |                             | 12+4                         | 1                   |        | 2                                   | 2                   |
| <b>BOY<br/>FRIEND</b>  | 7+2                         |                              | 1                   |        | 2                                   | 1                   |

Cuadro 28: Denominaciones relacionales susceptibles de ser interpretadas de forma *queer*.

La tabla arroja datos interesantes. En primer lugar, aclaro que en las dos primera columnas, ambas expresadas como la suma de dos cifras, la primera corresponde al adjetivo posesivo, en tanto que la segunda designa a otras formas posesivas como los genitivos sajones. Si hasta ahora ha quedado patente que las mujeres son más anonimizadas que los hombres (se cita más a las esposas que a los esposos, y más novias que a los novios), también es cierto que las mujeres son doblemente anonimizadas cuando se habla de sus parejas: la proporción de genitivos sajones formados con nombres de hombres (32,8%) es mayor que la proporción de genitivos sajones formados con nombres de mujeres (23,4%).

Otro dato relevante es la cantidad de referencias a denominaciones relacionales que, a pesar de su contexto, no pueden ser interpretadas unívocamente, siendo así susceptibles de una interpretación *queer*: solo hay una que se refiera a un hombre (*boyfriend*), en tanto que hay cuatro referidas a mujeres (dos con *wife* y otras dos con *girlfriend*).

En el marco teórico veíamos cómo (Sedgwick, 1985) identificaba a la homofobia como una forma de control de la masculinidad al interrumpir la transición entre las relaciones homosociales y homosexuales entre hombres, además de estipular que esta transición de unas relaciones a otras no era tan traumática en el caso de las mujeres. También se mencionó el pánico de algunos hombres a ser asociados con personas *queer*: el “contagio del estigma” es peor en el caso de los hombres que en el de las mujeres (Generelo y Pichardo, 2006). Los datos obtenidos parecen sugerir que estos hechos quedan reflejados también en los libros de texto de inglés.

Antes de analizar el término restante (*partner*), querría hacer una última apreciación sobre el binomio *wife/husband*. A lo largo de la muestra, las referencias a matrimonios que se rompen, aunque no abundantes, existen. Además, hay múltiples alusiones al caso popularmente conocido del rey inglés Enrique VIII que se casó un total de seis veces (aunque sistemáticamente se omite su maltrato a todas ellas, algunas de las cuales fueron convenientemente ejecutadas para que el rey pudiese contraer nuevas nupcias). Otro episodio de la historia británica que se explica es cómo la reina Victoria maniobró para que una de sus hijas se casase con el viudo de otra de sus ellas. Además, he encontrado también la expresión *his second wife*. Sin embargo, en ningún manual he logrado descubrir alusiones a mujeres que se casen de nuevo tras la disolución del matrimonio anterior, bien por muerte del cónyuge o por un divorcio.

Todos estos ejemplos de “tráfico de mujeres” (Rubin, 1986) refuerzan lo expuesto en el epígrafe anterior. A través de la representación acrítica de este tipo de situaciones, los libros de texto de inglés contribuyen, veladamente, a legitimar las jerarquías propias del sistema sexo-género, aunque solo sea en su manifestación como prácticas culturales de otros tiempos o contextos geográficos. Asimismo, la omisión de mujeres que se hayan casado en más de una ocasión con un hombre colabora a su vez a este mismo fin.

Finalmente, la palabra inclusiva tanto de hombres como de mujeres para designarlas como personas en relación con otra, *partner*, tiene una representatividad muy baja también, con apenas seis menciones.

En este caso, conviene aclarar el carácter polisémico del término, que además de pareja sentimental puede significar también compañero/a de tarea, socio/a empresarial y también es aplicable a animales. Por ello, para confeccionar este sub-corpus, fue necesario desechar todas las ocurrencias del vocablo que no designasen relaciones estables, ya que la aparición más frecuente del término *partner* solía designar a otra persona de la clase con quien realizar alguna tarea, generalmente de tipo comunicativo.

Desechados estos usos de *partner*, el resultado final es que se utiliza una vez para referirse a los rituales de apareamiento y atracción entre animales, más concretamente, las aves. Otras dos menciones designan a un socio de trabajo: un fontanero y su compañero que van a un domicilio particular a reparar una ducha. Finalmente, apenas tres de los usos de *partner* sirven para designar a una pareja sentimental. Uno de ellos forma parte de un ejercicio de comprensión oral y consiste en identificar la reacción de una persona al conocer a la “nueva pareja” de su amistad, lo cual explica la utilización del término neutro: la intención es no dar pistas que puedan sugerir la respuesta correcta antes de realizar la audición correspondiente.

La siguiente mención de *partner* describe cómo Angelina Jolie “*and her partner, Brad Pitt, adopted three children from Cambodia, Ethiopia and Vietnam*” (Marks y Addison, 2014b, p. 65). Resulta sorprendente la opción por este término en lugar de “marido”. Probablemente, el equipo editorial del libro de texto prefirió *partner* porque cuando Jolie y Pitt adoptaron a sus hijos aun no estaban casados. De ser este el motivo, sería un indicio de un trasfondo conservador en, al menos, dicho libro de texto, que no consideraría que un marido o una pareja pueden ser designados indistintamente, y podría ser enmarcado en el contexto de la ideología católica anti-género presentada en el marco teórico (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017).

Puesto que la última afirmación no es más que una especulación personal, me centraré ahora en otra mención del término *partner* que puede llevarnos a conclusiones claras, no sujetas a perspectivas personales. Se trata de un ejercicio de vocabulario en el que el alumnado debe asociar cinco definiciones con palabras presentes en un texto de lectura. Una de las definiciones es “*a woman’s life partner*” (Marks y Devlin, 2011a, p. 99) y la única opción presente en el texto es *husband*. Este ejercicio evidencia una enseñanza implícita: “la pareja sentimental de una mujer es un marido”, descartando así la posibilidad de que sea una mujer (esposa) o de que sea una persona fuera del matrimonio (novio o novia).

Analizados tanto *couple* como *partner*, el programa *Sketch Engine* generó unos campos semánticos que, dada la baja representatividad de sus respectivas menciones, no se han manifestado relevantes y por ello, en este caso, no los presento. A pesar de ello, los análisis puntuales expresados en los párrafos previos son suficientemente elocuentes.

Siguiendo con la lógica del apartado anterior, los libros de texto de inglés apenas dedican atención a las relaciones sentimentales entre personas, ya que parece ser algo que perciben como ajeno a la realidad de los destinatarios de las mismas: los y las adolescentes (Nemi, 2018). Personalmente, creo que esta opción no puede estar más alejada de la realidad de los y las jóvenes. En todo caso, no es este el momento de discutir mis percepciones.

Antes de concluir este epígrafe, quiero resaltar el hecho de que en ninguna de las menciones registradas se ha encontrado evidencia clara de relaciones *queer*. Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, las relaciones sentimentales entre personas, según los libros de texto de inglés escogidos para este estudio, solo se dan entre personas de distinto sexo que, además, suelen ser adultas. En conclusión, los términos relacionales, tal como se manifiestan en la muestra de textos estudiados, transmiten un currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) que refuerza el sistema heterosexual obligatorio en el que las relaciones giran en torno al interés masculino y la alternativa homosexual no tiene cabida alguna (Rich, 1996; Rubin, 1986).

### 5.2.9. *Male(s), female(s), feminine, masculine y sex(es).*

En el caso de *male* y *female*, solo se utilizan como adjetivos y como sinónimos de *man/boy* o *woman/girl*. Su incidencia es baja: seis menciones de *male* y dos de *female*. Llama la atención que nunca sean mencionados en el contexto de la misma frase. En todo caso, es un ejemplo más de la sobrerrepresentación masculina en comparación con la femenina (Sunderland, 2015), ya que *male* aparece el triple de veces que *female*.

Al analizar las ocurrencias de *sex*, descubrimos que se utiliza el término en apenas tres ocasiones (en solo dos libros) y siempre para referirse a la identidad de género: ser hombre o ser mujer. En ningún momento se utiliza para referirse al acto sexual, del que no se hace mención en ningún libro de la muestra. Por tanto, en el contexto de los manuales estudiados, *sex* significa “*male or female*” o “*man or woman*” o “*boy or girl*”, según el caso. Puesto que no analizaré textualmente las ocurrencias de *sex*, cito ahora sus tres menciones:

*If you keep making more things specifically for one sex, there is less chance that parents will use them again with younger brothers or sisters. (...) The colour red provokes more (...) reactions in both sexes.* (Campbell et al., 2015, p. 55)

*The balance between sexes is changing.* (Kelly y Paramour, 2015, p. 134)

Finalmente, el adjetivo *feminine* es prácticamente inexistente con una única aparición en toda la muestra en forma de pregunta: “*Because pink is a more feminine colour?*” (Campbell et al., 2015, p. 55). Sin embargo, la frase es sugerente y, aunque el término es cuantitativamente irrelevante, merece la pena ser analizado textualmente más adelante. En todo caso, *masculine* no es utilizado ni siquiera por un único libro de los treinta y dos investigados.

Los campos semánticos generados por *Sketch Engine* tampoco se consideran relevantes en este caso. A modo de conclusión, cabe mencionar el claro mensaje de apoyo al binarismo hombre-mujer que se puede leer entre líneas a lo largo de estos escasos registros, coherentemente con el elemento de la polarización de género incluida en el currículum oculto de género, según Lovering y Sierra (1998).

### 5.2.10. *Bullying, discrimination y diversity.*

Estas tres últimas categorías a estudiar registran mayor incidencia que las anteriores, pero su corpus ha sido confeccionado siguiendo criterios un poco más laxos. Teniendo en cuenta que estos términos no siempre se van a citar como tales, pero las situaciones descritas se pueden considerar como ejemplos de ellos, la muestra incluye frases que, sin citar el término exacto, sí describen el concepto que el mismo implica.

*Bullying* es la palabra que reveló mayor cantidad de registros, sin necesidad de flexibilizar tanto los criterios como con las otras dos. Se incluyeron en el recuento palabras relacionadas como *bully* y su plural *bullies*. El resultado es un total de 29 menciones distribuidas de la siguiente forma: una que hace referencia a la agresión (pero no explícitamente al *bullying*), 13 que hacen referencia al *cyber-bullying* y otras 15 que utilizan las palabras *bullying*, *bully* o *bullies*. También merece la pena resaltar que estos registros se pueden encontrar en nueve libros de la muestra total, lo que representa el 25% de la misma.

Según la lógica de incluir en los libros de texto temas relacionados directamente con el alumnado destinatario (Nemi, 2018), adolescentes en este caso, la mayor incidencia de este término comparado con los otros dos resulta coherente. Además, dada la facilidad de comunicación gracias a las nuevas tecnologías, también es comprensible la insistencia en el ciberacoso. Aunque las frases registradas no profundizan en el *bullying* y sus causas, sí especifican que va más allá de lo meramente físico, como tendremos ocasión de comprobar en el análisis textual de las mismas.

*Discrimination* aparece reflejada nueve veces en todo el corpus, aunque se pueden añadir otros diez registros susceptibles de ser entendidos como discriminación: entre estos últimos he considerado elementos como estereotipos, sexismo, insultos y la brecha salarial.

Algunos libros incluyen definiciones acertadas de la discriminación, como “*treating people differently because of their gender, religion, nationality or race*” (McBeth, 2018, p. 79). Además, la discriminación es presentada en relación a la pobreza y como un antónimo de igualdad. En otros casos, se expresa el deseo de conseguir un mundo donde “*nobody suffers poverty or discrimination, and everyone can achieve their full potential*” (McBeth, 2018, p. 80), aspiración por la que trabajan las ONGs mencionadas en muchos de los manuales.

En general, la forma de discriminación más mencionada es la racial-cultural, aunque sin recurrir a las palabras racismo o xenofobia. Si prestamos atención a la definición citada anteriormente, podemos percibir que se asocia la discriminación a factores geográfico-culturales (*religion, nationality, race*) y personales (*gender*). Sin embargo, se omiten causas de discriminación tan elementales como la orientación sexual y la identidad de género.

Teniendo en cuenta el consenso generalizado en torno a la orientación sexual y la identidad de género como unas de las causas más corrientes de discriminación y maltrato, la omisión de este tipo de *bullying* entre los adolescentes adquiere relevancia. En el sondeo de opinión “Jóvenes y diversidad sexual” (CIMOP, 2011), solicitado por INJUVE (Instituto de la Juventud) y COGAM, la juventud española reconocía haber presenciado casos de maltrato a personas *queer* de distintas maneras: verbal (80%), situaciones de exclusión (40%) y violencia física



(20%). En este mismo informe, el 10% de la población joven encuestada reconoció haberse burlado en primera persona de personas *queer*. Asimismo, hay informes que vinculan el acoso escolar por razón de género y orientación sexual con el riesgo de suicidio (FELGTB, 2013). Todos estos datos contribuyen a resaltar más aun la importancia de este silencio en una muestra tan amplia de manuales escolares.

Ante esta omisión, caben dos posibles explicaciones. Una podría ser la omisión deliberada de este factor de riesgo ante el acoso escolar por parte de las editoriales, con la intención de no restringir su mercado potencial en países no favorables a la diversidad afectivo-sexogenérica (Sunderland y Mcglashan, 2015). Otra intención de estas compañías podría ser evitar el “contagio del estigma” (Generelo y Pichardo, 2006) que supone la mención explícita a personas *queer* en los materiales educativos.

Por otro lado, el ocultamiento de la población *queer* como blanco fácil del acoso escolar se puede haber producido de manera inconsciente, en su faceta de currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998), que impone la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996) y, por tanto, invisibiliza cualquier otro estilo de vida.

La categoría pendiente de análisis en este apartado es *diversity*. Aunque el vocablo únicamente es mencionado como tal en tres ocasiones por tres libros distintos, he añadido otras seis frases que reflejan situaciones de diversidad más amplias, sumando un total de nueve registros. En ellos, la diversidad se manifiesta como esencialmente ligada a la diferencia de países y culturas de origen y que debe ser respetado. Se han añadido frases que hacen referencia a síndromes como el de Asperger y el autismo y otras que aluden a personas con un cociente intelectual por encima de la media.

Aunque hay un registro que explícitamente relaciona diversidad cultural e igualdad entre niños y niñas [“*Our school respects cultural diversity and equality between boys and girls*” (McBeth, 2018, p. 79)], la referencia a la diversidad afectivo-sexogenérica brilla por su ausencia en toda la extensa muestra de treinta y dos libros de texto. La falta de representación de una realidad que se estima ronda el 10-20% de la población (Allen, 1997; Patterson, 1998, citados por Menéndez, 2001) y a la que la mayor parte del alumnado está expuesto en su día a día (CIMOP, 2011), es necesariamente relevante y una evidencia más de la vigencia de la heterosexualidad obligatoria en nuestra sociedad (Rich, 1996).

A modo de conclusión, conviene destacar que, aunque algunos libros son valientes a la hora de tratar temas controvertidos como el *bullying* y la discriminación, su mensaje es poco ambicioso y carente de profundidad, tal como se demostrará en los próximos apartados de este trabajo, dedicados al análisis textual de algunos de los registros más significativos del corpus.

## CAPÍTULO 6: ANÁLISIS TEXTUAL

El análisis ha estado, hasta este momento, centrado en los indicadores terminológicos y, a pesar de ciertas consideraciones cualitativas, basado sobre todo en datos cuantitativos que describen el corpus confeccionado a partir de la muestra. En este apartado se realizará una aproximación a textos encontrados en los documentos primarios, en ocasiones enteros y, más frecuentemente, fragmentos de los mismos. La intención es proceder a un análisis textual al estilo del análisis crítico del discurso, con una especial perspectiva de género y *queer*.

En las páginas anteriores, resultaba importante tener una cantidad significativa de datos para realizar inferencias. En las páginas que siguen, la prioridad es analizar unos pocos textos, pero lo suficientemente relevantes como para extraer conclusiones que sean representativas de la extensa muestra investigada.

Se ha priorizado, además, la selección de textos que permitan extraer conclusiones sobre varios ámbitos de estudio: es decir, si se encuentra un fragmento que permite concluir sobre la orientación sexual, los estereotipos de género y la familia al mismo tiempo, será más útil que analizar tres textos distintos, cada uno de ellos sobre uno de estos ámbitos diferentes. Se continuará ordenando y analizando los textos temáticamente.

Los textos estudiados a partir de este momento tienen la función de facilitar a quien esté leyendo este trabajo una visión resumida de lo contenido en la muestra de treinta y dos libros de texto de inglés más utilizados en las aulas españolas de Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2017-2018. La intención es que sea similar al recorrido experimentado por mí mismo a lo largo de toda ella.

En la mayor parte de los casos, los textos no conducen a conclusiones distintas de las extraídas hasta el momento, sino complementarias de las mismas. El estudio de fragmentos más largos, en lugar de palabras o enunciados aislados, puede aportar, recurriendo a terminología cartesiana, una visión más clara y distinta sobre lo ya comentado, además de arrojar luz sobre ciertos aspectos que, desde una perspectiva meramente terminológica, pasaban desapercibidos.

El estudio textual de la muestra se realizará según el análisis crítico del discurso, que, tal como se expuso en la sección sobre metodología de esta tesis, y según las ideas de Motschenbacher y Stegu (2013), pretende desvelar los discursos dominantes del cisheterosexismo.

Si a lo largo del trabajo de campo los textos hubiesen desvelado representación explícita de realidades *queer*, las relaciones temáticas enumeradas en el capítulo metodológico podrían haber

sido de utilidad. ¿Cómo son representadas las personas *queer*? ¿Como agentes o como experimentadores o son meros temas? Estas y otras preguntas parecidas habrían sido pertinentes.

Pero, dado que los resultados no han sido así y todas las conclusiones sobre las realidades *queer* habrán de obtenerse de forma indirecta y deductiva, de forma parecida a lo que los teólogos medievales denominaban teología negativa<sup>39</sup>, las relaciones temáticas no nos serán de utilidad.

¿Cómo afrontar esta tarea crítica del discurso con una perspectiva *queer*? Propongo a quien se enfrente con este escrito el desafío de leer este recorrido por la muestra a través de los fragmentos seleccionados, y que lo haga con la mirada de una persona *queer* que podría ser cualquier estudiante de secundaria que transgreda la norma cisheterosexual binaria. Por ello, siguiendo a la transcripción de cada texto y tras una breve descripción de su contexto en los manuales, intentaré reflejar las “enseñanzas” cisheterosexistas contenidas en las mismas de forma oculta y, al mismo tiempo, las reacciones a ellas desde una perspectiva *queer*.

Se me puede objetar que ese cuestionamiento *queer* lo está haciendo una persona adulta, con formación superior y con sensibilidad de género, en lugar de un estudiante adolescente. Es cierto, pero si estos cuestionamientos se pueden plantear con cierta formación, la pregunta debería ser otra: ¿por qué no se da dicha formación en las escuelas para que cualquier estudiante *queer* pudiese realizar estos planteamientos? Puesto que una tesis, además de un trabajo de investigación, es también una tarea de soñar una realidad mejor, me permitiré enumerar dichos cuestionamientos, aspirando a que cada vez sean más los y las estudiantes que los puedan expresar algún día.

Finalmente, antes de iniciar el análisis del discurso *queer* de los textos escogidos, conviene contextualizarlos. La inmensa mayoría provienen de los libros de texto de los cursos superiores de Educación Secundaria. Aunque a primera vista puede resultar sorprendente, no lo es.

Los manuales utilizados en 1º de la ESO, con alumnado de once o doce años, lógicamente presentan textos más sencillos lingüística y temáticamente, por lo que dan poca oportunidad para un análisis del discurso profundo. Su aportación se encuentra fundamentalmente en las páginas

---

<sup>39</sup> Si tenemos en cuenta que Dios es el absoluto, objeto más allá de la razón, los teólogos medievales postulaban que nuestro conocimiento sobre la divinidad es tan limitado que es siempre más lo no conocemos que lo que sí. Además, dado que no disponemos de acceso directo a Dios, sino solo mediado a través del mundo y la revelación, la teología negativa, es decir, los enunciados sobre lo que Dios no es, se convierte en una forma lícita de acceso a la esencia divina (Elorduy, 1978). En el párrafo correspondiente a esta nota he pretendido hacer una comparación: si, partiendo de las fuentes de la revelación como la Biblia y del mundo creado, es más fácil decir lo que Dios no es que lo que sí es, de la misma forma, partiendo de los manuales escolares de lengua extranjera es más fácil descubrir lo que no es *queer* que aquello que sí lo es.

anteriores, centradas en cuestiones terminológicas, a las que el lenguaje más asequible y las visiones más simplistas de los libros utilizados en ese curso han hecho una valiosa contribución.

Comenzamos ahora el recorrido por los fragmentos que representan los contenidos de la muestra seleccionada. Estos fragmentos han sido convenientemente ordenados para que su lectura e interpretación resulte más sencilla, coherente y enriquecedora.

También se podría objetar que el alumnado no se ve expuesto a estos textos de forma ordenada. Aun así, dado que es un recorrido virtual, ese detalle poco importa porque tampoco hay alumnado expuesto a tantos libros de distintos niveles al mismo tiempo: los alumnos y alumnas reales apenas se enfrentan, normalmente, a dos libros por curso: el de clase (*student's book*) y el de ejercicios (*workbook*).

A partir de aquí, siguen los fragmentos seleccionados, con clara indicación de su fuente, una breve descripción de su contexto y con la enseñanza cisheterosexista del currículum oculto de género expresada en tercera persona y la reacción *queer* del alumnado en primera persona.

### **6.1. Primer texto.**

*In a recent survey, two thousand British men and women were asked about their friendships. Most women turned out to be twice as good at making friends for life, with one in three saying that their best friend was someone they had met at school. In contrast, only one in six men were best friends with a school friend. Although the men had between fifty and a hundred Facebook friends and fifty friends' numbers in their phones, they only had a few close friends -on average, about five. Both sexes admitted that there was at least one person in their friendship group that they couldn't stand; although not quite as many men as women confessed to this, it was still a surpassing 13%! The survey concluded that all of us can expect to have fewer close friends as we get older, with only about three by the time we retire. (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 55)*

CONTEXTO: ejercicio de rellenar huecos para practicar artículos y determinantes cuantificadores. No se ofrecen opciones al alumnado, lo que implica que deben leer el texto minuciosamente y entenderlo cabalmente para contestar de forma adecuada. Ello significa que el alumnado expuesto a este texto no solo refuerza su conocimiento lingüístico de los determinantes, sino también los mensajes explícitos e implícitos del mismo. No hay ilustraciones acompañando el texto ni un título introductorio.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | CUESTIONAMIENTO <i>QUEER</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>BINARISMO: Las personas solo pueden ser hombres o mujeres.</p> <p>ESENCIALISMO: Los hombres y las mujeres son distintos. Por ello viven la amistad de forma distinta, tal como refleja la encuesta.</p> <p>MACHISMO: los hombres son más importantes que las mujeres. La encuesta aporta más datos sobre ellos que sobre ellas.</p> <p>¿Qué nos dicen sobre los hombres? Uno de cada seis sigue manteniendo la amistad con amigos del colegio, los hombres tienen entre 50 y 100 amigos en Facebook y los números de 50 amigos en sus teléfonos pero solo unos cinco amigos cercanos. El 13% de los hombres no soporta a alguien en su grupo de amistad. Los hombres tendrán unos tres amigos cuando se jubilen.</p> <p>¿Qué nos dice de las mujeres? Son doblemente mejores al hacer amistades de por vida, un tercio mantienen la amistad con alguien del colegio. Además, hay más mujeres que no soportan a alguien de su grupo de amistad que hombres a los que les ocurre lo mismo. Las mujeres tendrán en torno a tres amigos cuando se jubilen.</p> <p>CORRESPONDENCIA UNÍVOCA ENTRE SEXO Y GÉNERO: el texto dice que “ambos sexos” admiten no soportar a alguien en su grupo de amistad.</p> | <p>Si yo no me siento ni hombre ni mujer, ¿los resultados de la encuesta me representan?</p> <p>Me siento hombre, pero no me identifico con los resultados de los hombres en la encuesta, ¿es normal?</p> <p>Me siento mujer, pero no me identifico con los resultados de las mujeres en la encuesta, ¿es normal?</p> <p>Echo en falta datos sobre las mujeres. ¿Nos informan sobre el número de amistades que las mujeres tienen en Facebook o sobre los números de teléfono de amistades que tienen en sus teléfonos? ¿Conocemos el porcentaje de mujeres que no soportan a alguien en su grupo de amistad?</p> <p>“Ambos sexos admiten no soportar a alguien de su grupo de amistad”. Si yo no me identifico con el sexo asignado, ¿tengo un problema?</p> |

Cuadro 29: Análisis textual 1.

## 6.2. Segundo texto.

### *Boy Talk Girl Talk*

*What types of games did you play as a young child? Did you like board games or did you prefer playing outdoor sports? Believe it or not, the games you played years ago affect how you get along with people today. Playing games isn't just for fun, it also teaches children how to communicate with others. What's more, different types of games teach different types of communication. So what happens when parents give girls dolls to play with and young boys are given a football?*

*"Boys' games" like outdoor sports and cops and robbers are competitive games. They teach boys to communicate competitively and to prove that they are "the best." "Girls' games" like dolls and make-believe games like house are less competitive. Playing these games requires children to get along with each other and they learn how to communicate in a way that builds relationships.*

*One day, these boys and girls will become adults. They'll be working, getting married and having children themselves. The differences in the way they communicate will continue, and will sometimes make it difficult for them to understand the opposite sex. Look at the information in the boxes and see some of these differences.*

#### *Boy Talk*

- *Boys use stronger language than girls do. They interrupt people more frequently and they don't always reveal their emotions. This is because boys use conversation to establish their status, to show they are in control.*
- *Boys are selective listeners. They listen to get the main idea, but they often don't pay attention to small details.*
- *Boys have often got a neutral expression on their face when they listen to someone. Girls sometimes think boys are bored because of this, but it is actually the boys' way of showing they are paying attention.*
- *Boys like telling stories where they are the "hero".*
- *Status is important to boys in the cyber world, too. They often write posts about their personal achievements.*

## *Girl Talk*

- *Girls use conversation to build relationships with people. They ask more questions than boys do and they make more requests. They like discussing their emotions and they want people to accept them.*
- *Girls pay attention to every detail. They often think boys aren't listening to their conversation because the boys can't remember things like people's names and dates.*
- *Girls nod frequently to show they are listening. Boys don't understand this, and they think girls nod because they agree with them.*
- *When girls describe something they did, they often say things like, "It really wasn't such a big thing, but..."*
- *Girls often use the Internet to write about problems and make sympathetic comments to others. (Addison y Norcott, 2011b, pp. 13-14)*

CONTEXTO: texto extenso posicionado centralmente, ocupando la mitad del espacio y repartido en dos páginas opuestas. A la derecha tiene ejercicios de repaso de gramática. A la izquierda hay cinco ejercicios de comprensión lectora.

No se proponen ejercicios de conversación o escritura para debatir y profundizar el tema. Ninguna de las preguntas de los ejercicios de comprensión lectora cuestiona lo expuesto en el texto: consisten simplemente en localizar y repetir información. De esta forma, se refuerza el discurso de este fragmento. Otro factor que promueve la retención de los datos es que es el segundo texto de lectura del manual, en el primer tema del curso, cuando el alumnado y el profesorado acaban de comenzar el curso y, en consecuencia, están más receptivos a todos los mensajes, explícitos e implícitos.

Visualmente, el texto recurre a los colores estereotipadamente asociados con chicos y chicas: la sección referida exclusivamente a ellas está encuadrada en un marco rosa y el de ellos en uno azul claro. Coherentemente, el título general también está coloreado en los mismos tonos: *Girl Talk* aparece en rosa y *Boy Talk* en azul claro.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                     | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BINARISMO: Las personas pertenecen a dos grupos: niños y niñas en la infancia y hombres y mujeres como adultos. | Me siento chico, pero no me gustan los juegos competitivos ni presentarme como un héroe, ¿es normal? |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ESENCIALISMO: Chicos y chicas son distintos. Por eso juegan y se comunican de formas distintas: ellos son competitivos y muestran poco interés por los demás, mientras que ellas se interesan por los demás y manifiestan sus sentimientos.</p> <p>MACHISMO: los chicos son los que tienen poder y autoridad: su lenguaje es más fuerte, tienen el control de la situación, demuestran su estatus y son los héroes. Los logros de las chicas deben ser presentados con fórmulas introductorias que los minimicen.</p> <p>CORRESPONDENCIA UNÍVOCA ENTRE SEXO Y GÉNERO: el desconocimiento del estilo comunicativo de chicas y chicos puede provocar malentendidos con el “sexo opuesto”.</p> <p>IDEAL DE FAMILIA: los adultos, además de trabajar, se casan y tienen hijos.</p> | <p>Me siento chica, pero me gustan los juegos competitivos y activos. Además, no recuerdo los nombres de las personas fácilmente, ¿es normal?</p> <p>No quiero casarme cuando crezca, ¿es normal?</p> <p>No quiero tener hijos cuando sea mayor, ¿es normal?</p> <p>Me siento chico, pero me identifico con todo lo que dice sobre las chicas, ¿por qué son ellas el “sexo opuesto”?</p> <p>Me siento chica, pero me identifico con todo lo que dice sobre los chicos, ¿por qué son ellos el “sexo opuesto”?</p> <p>¿Por qué las chicas no podemos usar lenguaje fuerte ni presentarnos como heroínas?</p> <p>¿Por qué los chicos no podemos expresar nuestras emociones?</p> <p>¿Es normal que me identifique tanto con lo que dice de las chicas como sobre los chicos? Y si me identifico con parte de ambos, ¿también es normal?</p> <p>Si no he entendido mal, esta forma de ser chico o chica se aprende, entre otros medios, a través del juego, ¿por qué se presenta como nuestro destino fatalmente inevitable? ¿No se puede cambiar? ¿Por qué no hay ejercicios que nos hagan discutir y debatir sobre ello? ¿Qué piensa mi profesor(a) sobre esto? ¿Qué piensa el resto de la clase? ¿Y mi familia qué piensa? Al fin y al cabo, es algo que se aprende en casa también, ¿no?</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 30: Análisis textual 2.



### 6.3. Tercer texto.

#### *The colourful history of beauty*

*Did you know that body art is thousands of years old? Experts have found evidence of body painting among the Neanderthals! In Ancient Egypt, men and women used an eyeliner called kohl. In Ancient China, the colour of nail varnish showed a person's class -only the dynasty could use red and gold. In Medieval times, it was fashionable to be pale -people used white face paint if their skin wasn't light enough. Queen Elizabeth I was famous for her white "mask", created with lead and which later caused health problems. She also wore a wig, and a lot of jewellery -rings, earring and necklaces. In the early 20th century, cosmetics became popular with the influence of Hollywood. Marilyn Monroe was famous for her red lipstick. In the 1970s, hairstyles called "mohicans" were popular for punks. They often had piercings such as nose studs, too. Today, some men also wear make-up and tattoos are very fashionable. (McBeth, 2018, p. 33)*

CONTEXTO: breve texto en el tercer tema del libro, en el apartado dedicado a vocabulario y comprensión oral. El alumnado solo debe leerlo y contestar preguntas sobre Isabel I, además de clasificar el vocabulario presentado en grupos, según se refieran a maquillaje, pelo o joyas. Las ilustraciones refuerzan las referencias a Isabel I.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>BINARISMO: Las personas solo pueden ser hombres o mujeres.</p> <p>NORMAS DE GÉNERO: en el antiguo Egipto, era normal que tanto hombres como mujeres usasen delineador de ojos. Hoy, en cambio, solo algunos hombres llevan maquillaje. El uso de productos de belleza es sobre todo femenino, por eso solo se citan nombres de mujeres: Isabel I y Marilyn Monroe.</p> | <p>Me siento chico, me encanta arreglarme y me maquillo con frecuencia, ¿es normal?</p> <p>Me siento chica, me arreglo muy poco y jamás llevo maquillaje, ¿es normal?</p> <p>No me siento ni chica ni chico, y me arreglo o no según me sienta ese día, ¿es normal?</p> <p>Si todo esto no son más que modas, ¿por qué seguimos siendo tan rígidos con respecto a esto? ¿Por qué no hay fotos de hombres maquillados en el libro? ¿Por qué no hacemos un debate oral sobre las modas relativas a la belleza, los hombres que se maquillan y las mujeres que se rapan el pelo, por ejemplo?</p> |

Cuadro 31: Análisis textual 3.

#### 6.4. Cuarto texto.

*Ben: Why is pink much more popular with girls, and blue more closely associated with boys?*

*Zoe: Because pink's a more feminine colour?*

*Ben: Yes, but why? I heard that at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, baby boys wore pink because people didn't think blue was as strong as pink. Blue was seen as a far prettier colour and worn by girls. It wasn't until the 1980s that companies started producing more and more pink products for girls.*

*Zoe: Why?*

*Well, if you keep making more things specifically for one sex, there's less chance that parents will use them again with younger brothers or sisters.*

*Zoe: And the more things that we see in "our" colour, the stronger the association becomes. So what were the most popular colours before babies wore pink and blue?*

*Ben: they all wore white. (Campbell et al., 2015, p. 55)*

CONTEXTO: diálogo entre una chica y un chico en el quinto tema del libro (parte media del total) en la sección de gramática. El alumnado solo debe leer y escuchar el texto y descubrir qué color vestían los bebés antes de la generalización del rosa y el azul. Además, en el ejercicio siguiente, de explicación de formas comparativas, deben localizar ejemplos de las mismas en el texto. No hay ningún tipo de ilustración.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BINARISMO: Los menores de edad solo pueden ser niños o niñas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | No me siento chico ni chica, ¿qué color me va bien a mí?                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| MACHISMO: el chico interviene más veces y más tiempo que la chica. Ben habla cuatro veces con 97 palabras en total y Zoe habla tres veces con 36 palabras en total. Además, es Ben quien cuestiona la asociación de azul y rosa a chicos y chicas respectivamente, quien explica el origen de dicha asociación y también conoce el estado anterior de la cuestión. Zoe, por su parte, se limita a expresar | Me siento chica y no me gusta el rosa sino los colores fuertes, ¿es normal?<br><br>Me siento chico y me gusta el rosa y los colores "femeninos," ¿es normal?<br><br>Si la imposición de los colores ha sido una estrategia de venta, ¿por qué continuamos con ella? ¿Y por qué no discutimos este tema en lugar de solo buscar ejemplos de |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>un estereotipo de género (el rosa es más femenino), a hacer una escueta pregunta (<i>Why?</i>) y a extraer una conclusión de la nueva información provista por Ben (Sunderland, 2015) <sup>40</sup>.</p> <p>ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: el rosa es un color más femenino actualmente (<i>“Because pink’s a more feminine colour? Yes”</i>). Además, los colores asociados a los chicos deben ser fuertes y aquellos asociados a las chicas deben ser bonitos.</p> | <p>comparativos?</p> <p>¿Por qué el chico sabe tanto y ella apenas dice cosas?</p> <p>¿Por qué los colores tienen que clasificarse en masculinos o femeninos?</p> <p>¿Por qué nos tienen que gustar unos colores según seamos chicos o chicas? ¿No nos pueden gustar todos?</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 32: Análisis textual 4.

## 6.5. Quinto texto.

### *The First Day of School*

*The first day at her new school wasn’t easy for Kelly. First of all, she couldn’t find her classroom. Although there were a lot of people walking past, she didn’t know who to ask. When she finally found the right room, she almost fell as she was walking in because someone’s bag was on the floor. She was so embarrassed! However, things soon began to improve. She realised that some of the other students were also new, so she didn’t feel shy talking to them. By the time the day was over, she had found a couple of girls that she like. In addition, a really good-looking boy had offered to walk her home!* (Marks y Devlin, 2012a, p. 118)

CONTEXTO: ejercicio al final del último tema del manual, en el apartado de producción escrita dedicado a trabajar los conectores textuales. Siendo esta su posición en el conjunto del texto, es posible que el alumnado no se vea expuesto a él, según el cumplimiento de la programación durante el curso: ello puede restarle eficacia a su mensaje. El alumnado debe rellenar huecos con las opciones provistas. El fragmento está ilustrado con una imagen de Kelly en primer plano y el pasillo de un instituto y un grupo de adolescentes al fondo.

<sup>40</sup> Sunderland (2015), tras analizar fragmentos similares, advierte que lo significativo no es que sea el personaje varón quien más interviene y además lo haga con participaciones cualitativamente más relevantes. Lo importante es que se trata de un patrón, del cual este diálogo solo representa un ejemplo.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>AMISTAD: las chicas deben ser amigas de otras chicas (“<i>she had found a couple of girls she liked</i>”).</p> <p>BINARISMO: Los estudiantes solo pueden ser chicas o chicos.</p> <p>MACHISMO: las chicas son personas que necesitan que alguien las acompañe a casa de vuelta de un duro primer día en el instituto nuevo.</p> <p>HETEROSEXUALIDAD: el chico que la acompaña ha sido lo mejor del día (está señalado con un signo de exclamación) porque, además de galante, es muy guapo. La frase denota el interés personal de Kelly por el chico de una forma que no se puede comparar con el que siente por las chicas que le han caído bien como amigas: se siente atraída por él.</p> | <p>Me siento chica y me llevo mejor con los chicos, si yo fuese Kelly hubiese encontrado chicos que me cayesen bien.</p> <p>¡Qué pena la última frase! Soy una chica a la que le gustan las chicas. Si la última frase no hubiese estado ahí, Kelly podría haber sido yo: nueva en un instituto e interesada en un par de chicas a las que acabo de conocer.</p> <p>Me considero aromántica, ¿por qué este tipo de textos siempre acaban con la chica interesada en un chico? Y también, ¿por qué las chicas necesitan de un galán que las acompañe a casa? ¿No pueden volver solas?</p> <p>¿Y si Kelly se sintiese atraída tanto por el chico que la acompaña como por las chicas que ha conocido?</p> |

Cuadro 33: Análisis textual 5.

## 6.6. Sexto texto.

### *Love is in the air*

[...] For the study, Wedekind recruited 49 women and 44 men who all had a wide range of MHC genes. Then on a Sunday morning, he gave the men a clean T-shirt and instructed them to wear it for the following two days and nights. The men weren't allowed to use either deodorant or perfumed soaps during that time. On the following Tuesday, the men handed in their sweaty T-shirts and Wedekind put each on in a box with a small hole in the top for the women to smell the T-shirts through. He then presented each woman with a set of seven boxes. In three of the boxes, there were T-shirts from men that had similar MHC genes to the woman's and in three others there were T-shirts from men with different MHC genes. In the seventh box, he put a clean T-shirt. The next step was to

*ask the women to say which T-shirts had a pleasant smell and which hadn't, and nearly all of them preferred the scent of men with different MHC genes to theirs. In fact, some of the women even commented that the smells reminded them of their own boyfriends.*

*[...] The now famous "sweaty T-shirt experiment" has also inspired a new kind of social event in Los Angeles that supposedly helps people find others that are attracted to them without the bother of having to flatter or flirt: smelly T-shirt parties. Guests take a T-shirt that they have worn for three days to a club, put it in a plastic bag and then let other people smell it. The hope is that someone will like your scent and it will be the beginning of a beautiful relationship. What could be more romantic than that? (Falla, Davies, Kelly, Wendholt, et al., 2017, pp. 58-59)*

CONTEXTO: texto de lectura que, junto con la imagen que lo ilustra, ocupa el 60% de dos páginas opuestas pertenecientes al tema cinco del manual (parte media del mismo). La imagen representa las fiestas en Los Ángeles inspiradas en el experimento. Los ejercicios propuestos son de comprensión lectora y vocabulario. También hay un ejercicio de expresión oral en el que el alumnado debe discutir sobre los factores que hacen atractiva a una persona a partir de una lista cerrada.

Dada su extensión, he debido resumirlo, conservando únicamente las partes relevantes. Por ello, en el contexto debo aclarar algunos conceptos: según nos informa el fragmento total, los genes MHC son distintos en todas las personas y tienen una función en el sistema inmune de los seres vivos. Además, los genes MHC se pueden detectar a través del olor corporal individual. En experimentos con animales, se ha comprobado que tienden a seleccionar a sus parejas sexuales entre aquellos que tienen genes MHC distintos de los suyos, de manera que su descendencia tenga una mayor variedad de este tipo de genes y, así, estén provistos de mayor inmunidad y mejores perspectivas de supervivencia. En consecuencia, parece claro que la elección de una pareja según sus genes MHC y a través de su olor corporal tiene la función de garantizar la reproducción de la especie.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                       | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BINARISMO: Los participantes en el experimento son solo hombres y mujeres.                                                                                        | Me siento mujer y me atraen las mujeres, yo no podría participar en ese experimento.                                                       |
| HETEROSEXUALIDAD: tanto en el experimento como en las fiestas en Los Ángeles, se supone que las mujeres se sentirán atraídas por los hombres y viceversa. Además, | Me siento hombre y me atraen los hombres, yo no podría participar en ese experimento.<br><br>No me siento ni hombre ni mujer, yo no podría |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>se menciona que algunas mujeres admiten que los olores les recordaban a los de sus novios.</p> <p>FUNCIÓN REPRODUCTIVA DE LA RELACIÓN ENTRE UN HOMBRE Y UNA MUJER: según lo explicado en el contexto sobre la función fisiológica de la detección de los genes MHC a través del olfato, este mecanismo de emparejamiento solo conduce a relaciones que garanticen la reproducción y la supervivencia de la especie.</p> <p>AMOR ROMÁNTICO: irónicamente, se presenta como el ideal, más allá del experimento y las fiestas en Los Ángeles: “<i>What could be more romantic than that?</i>”.</p> | <p>participar en ese experimento.</p> <p>Soy hombre bisexual, quizá también me hubiese atraído el olor de las camisetas de otros hombres.</p> <p>Soy mujer bisexual, quizá también me hubiese atraído el olor de otras mujeres allí presentes.</p> <p>No me interesan las relaciones sexuales o amorosas, yo no podría participar en ese experimento.</p> <p>No tengo intención de tener hijos en el futuro, ¿de qué me sirve encontrar a una pareja que me garantice una descendencia saludable? Por lo mismo, esas fiestas en Los Ángeles solo pueden ser para personas heterosexuales con intención de tener descendencia.</p> <p>¿Preguntaron a los participantes del experimento sobre su orientación sexual? ¿Había personas <i>queer</i> entre ellos y ellas?</p> <p>Solo algunas mujeres admitieron que el olor escogido les recordaba al de su novio, ¿no será porque entre las participantes había también mujeres lesbianas? Si fue así, ¿qué contestaron? ¿Escogieron alguna camiseta porque realmente les atraía el olor o lo hicieron solo para evitar ser señaladas como lesbianas? ¿Y si no escogieron ninguna camiseta?</p> <p>En el ejercicio de expresión oral, ¿podemos añadir como factores el sexo y la expresión de género como elementos que influyen en las personas que consideramos atractivas?</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 34: Análisis textual 6.

## 6.7. Séptimo texto.

### Film Families

*What is a typical family today? Is it a father and a child or grandparents and children? Families aren't always a mother, a father and their children.*

*In the film Toy Story, Andy has got a mother and a sister, but his father isn't in the film. Has he got a father? We don't really know. In many other films, the characters have only got one parent. For example, nemo (Finding Nemo) and Pocahontas (Pocahontas) have got a father, but they haven't got a mother. Mowgli (The Jungle Book) hasn't got a father or a mother. Are families in animated films different from real families? What do you think? (Marks y Addison, 2014a, p. 13)*

CONTEXTO: pequeño ejercicio de gramática en el primer tema del manual, relacionado con gente famosa. El alumnado debe rellenar los huecos con la conjugación correcta de *be* o *have got* en presente. En el resto de la página no se trata el tema de la familia, salvo en el ejercicio siguiente de expresión oral, en el que se propone que el alumnado hable sobre una familia cuya imagen se les proporciona: *Family Guy*. Aunque se trata de una familia claramente fuera de la norma en lo que a relaciones saludables entre sus miembros se refiere, desde un punto de vista *queer*, no podría ser más tradicional: padre, madre, hijo, hija, bebé y perro.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>FAMILIA HETEROPATRIARCAL: los progenitores solo pueden ser hombres (<i>father</i>) y mujeres (<i>mother</i>). No se menciona ninguna otra alternativa.</p> <p>Aunque en las familias puede faltar algún miembro, eso se da sobre todo en la ficción. En la realidad, las familias están formadas por padre, madre e hijos.</p> <p>Para que la familia sea tal, debe haber hijos, de lo contrario, es solo una pareja: la función de la familia es la procreación.</p> | <p>¿La madre de Andy sería lesbiana? ¿O madre soltera?</p> <p>¿Por qué la inmensa mayoría de las familias en la ficción pueden ser disfuncionales (<i>Family Guy</i>, los Simpson, etc.), pero raramente son <i>queer</i>? ¿Padres gays? ¿Madres lesbianas? ¿Padre trans? ¿Madre trans?</p> <p>¿Una pareja no se puede considerar familia? ¿No se puede desligar la relación entre dos personas de la procreación?</p> |

Cuadro 35: Análisis textual 7.

## 6.8. Octavo y noveno textos.

### WHAT MAKES A NATION HAPPY?

*[...] Here are some essential ingredients according to the World Happiness Report.*

***A strong economy [...]***

***Good health and long lives [...]***

***Friends and family***

*Have you got someone to call on in times of trouble? If you've got caring people around you, it will help you through difficult times and improve the quality of your life dramatically.*

***Freedom to make decisions [...]***

***Trust in authority [...]***

***Helping others...*** (Kelly y Paramour, 2015, p. 36)

CONTEXTO: texto de lectura correspondiente al tema cuatro en el libro de ejercicios. Nuevamente, lo he resumido debido a su longitud. Las actividades sugeridas para este texto son exclusivamente de comprensión lectora, no de discusión o debate. Apenas hay ilustraciones y se trata de fotos pequeñas de rostros de personas sonrientes, aparentemente de distintos ámbitos geográficos, a juzgar por sus rasgos físicos.

***Happiness is...? Your survey says...***

*So you're between the ages of thirteen and eighteen. What makes you happy? There have been lots of surveys about teenagers and happiness and they all come to different conclusions. Some surveys say that most young people are happiest when they spend time with their family. Others say it's when they're with friends. Some teenagers think that getting good marks at school and passing exams makes them happy and others feel that it's having a boyfriend or a girlfriend that improves their lives...* (Falla y Davies, 2016, p. 18)

CONTEXTO: extenso texto de lectura en el primer tema del libro de ejercicios, del que solo he extraído un fragmento. No hay ilustraciones de ningún tipo y los únicos ejercicios propuestos son de comprensión lectora.



| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>CIS-BINARISMO: Las personas solo pueden ser hombres o mujeres. Ninguna de las fotos que ilustran la página del primer texto se saltan los dictámenes estéticos de las normas de género.</p> <p>FAMILIA Y AMIGOS: son esenciales en la vida, al mismo nivel que una economía saneada, buena salud, libertad y autoridad. No se puede ser feliz sin familia ni amigos, que se encuentran al mismo nivel. Considerando la autoridad del primer texto, expresado como un informe oficial, no se puede disentir.</p> <p>Los afectos están más relacionados con las mujeres, de quienes hay más fotos para ilustrar el texto.</p> <p>PRIMACÍA DE LA PAREJA: sacar buenas notas, pasar tiempo con la familia o con amigos son importantes para los adolescentes. Pero tener novio o novia mejora (<i>improves</i>) sus vidas. En el contexto del segundo fragmento se puede entender padres y hermanos por familia.</p> | <p>Soy una persona sola, ¿puedo ser feliz?</p> <p>Me siento chico, ¿debería expresar menos mis sentimientos hacia mi familia y amigos?</p> <p>Tengo amistades y familia, pero no pareja, ¿me falta algo?</p> <p>Soy un/a adolescente homosexual, el segundo texto dice “<i>others feel it’s having a boyfriend or a girlfriend</i>”, sin especificar correspondencia heterosexual, ¿eso quiere decir que tener una pareja del mismo sexo también puede mejorar mi vida? ¿O se refiere solo a las pareja heterosexuales?</p> |

Cuadro 36: Análisis textual 8.

## 6.9. Décimo texto.

*Discrimination is when someone treats someone else badly because they are different from him or her. Common types of discrimination are because of someone’s age, race, religion or because they have a disability. Unfortunately, this can lead to bullying and very bad behaviour towards another person. Sometimes people discriminate without knowing it. For example, when someone with a disability is not included in a sport. Take look online for information on this topic. (Jackson y Ludlow, 2018, p. 132)*

CONTEXTO: ejercicio de rellenar huecos a partir de una serie de opciones dadas. Se encuentra en el apartado final del manual, con ejercicios para preparar exámenes generalistas para certificar el nivel de inglés. Por ello mismo, se trata de material complementario al que no todo el alumnado se verá expuesto. Está ilustrado con una pequeña foto que presenta a un grupo de adolescentes en lo que parece el descanso de un partido de baloncesto, en el que hay chicos, chicas, personas con distinto color de piel y una chica en silla de ruedas.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>BINARISMO: Las personas solo pueden ser hombres o mujeres: “<i>different from him or her</i>”.</p> <p>HETEROSEXISMO: no se menciona la identidad de género, ni la expresión de género ni la orientación sexual como posibles causas de discriminación y <i>bullying</i>.</p> <p>INVISIBILIZACIÓN, RELATIVIZACIÓN Y NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA: acoso escolar y discriminación pueden no ser tan serios porque se puede discriminar sin darse cuenta. En palabras de una persona <i>queer</i> adolescente, podría ser algo así: “No he salido del armario: si mis amigos y amigas no saben nada de mí y dicen o hacen cosas que me hieren, me hacen daño sin saberlo. Entonces, ¿por qué me quejo? No debería. La culpa es mía y no suya: si les contase mi secreto, se darían cuenta de lo que hacen” (INVERSIÓN DE LA CULPA).</p> | <p>Soy una persona <i>queer</i>, cuando me tratan mal por ello, ¿no es discriminación y acoso escolar?</p> <p>¿El acoso escolar y la discriminación son menos serios si quienes lo comenten no son conscientes de ello?</p> <p>¿De verdad hay gente que no se da cuenta de cuándo está discriminando a alguien?</p> |

Cuadro 37: Análisis textual 9.

## 6.10. Decimoprimer texto.

*A new life for Josephine*

*“I live with my grandmother and my sister. My parents both died two years ago. I started to go to football training to forget my problems. Now I play because I love the*

*sport. Before I didn't go to school because we didn't have money to pay. But the organisation has a free school and I get lunch there too. It's like a new life for me."* (Campbell et al., 2014, p. 100)

CONTEXTO: testimonio supuestamente real de una niña pobre de Nairobi (Kenya), insertado en un supuesto informe elaborado por alumnado de un colegio británico sobre el fútbol. Está ilustrado con un grupo de niñas y niños negros jugando al fútbol descalzos en un campo sin césped. Forma parte de un texto de lectura sobre el que se plantean actividades de comprensión lectora y una de expresión oral, pero que no contempla como tema la representación de las mujeres.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                   | CUESTIONAMIENTO <i>QUEER</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| " <i>I live with my grandmother and my sister</i> ": las mujeres solas, en especial las niñas y las ancianas, necesitan ayuda para salir adelante en la vida. | <p>¿Lo tienen difícil porque son mujeres o porque se trata de un contexto afectado por la guerra y la pobreza?</p> <p>El texto es un claro ejemplo de la interseccionalidad de las violencias y las discriminaciones.</p> <p>La representación de las personas africanas está fuertemente estereotipada.</p> |

Cuadro 38: Análisis textual 10.

### 6.11. Decimosegundo texto.

#### *GEORGIA SHIELS: WYO GLOBAL AMBASSADOR*

*One of the WYO's global ambassadors is 21-year-old rally driver Georgia Shiels, who aims to be the world rallycross champion. As a young woman in a typically male profession, equality of opportunity is something which is important to Georgia. "It's time to shake up the world and offer young people the equal opportunities they need to build a bright future," she says. (McBeth, 2018, p. 81)*

CONTEXTO: parte de un texto de lectura sobre la *World Youth Organization* (WYO), ONG de gente joven. El testimonio de Georgia se complementa con otro, el de su fundador (Kieran Goodwin). La sección de lectura ocupa dos páginas opuestas en el tema ocho, con el texto en el medio, una mitad en cada página, y fotos de los dos jóvenes. La foto de Georgia la muestra en su faceta de conductora de *rally*. Las actividades que se plantean a partir del texto son de comprensión lectora.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                             | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEXISMO: hay profesiones típicamente masculinas, de difícil acceso para las mujeres.                                    | ¿Por qué tiene que haber profesiones típicamente de mujeres o de hombres?                                                                                                                                                                                                                                         |
| IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: son los jóvenes quienes necesitan igualdad de oportunidades, no las mujeres por ser mujeres. | Dice Georgia que para ella, que pertenece a una profesión masculinizada, la igualdad de oportunidades es importante. Entonces, ¿por qué no se menciona explícitamente la necesidad de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, en lugar de camuflarlo como “igualdad de oportunidades para los jóvenes”? |

Cuadro 39: análisis textual 11.

### 6.12. Decimotercer texto.

*A local MP has been made to resign after a radio interview during which he made racist and sexist remarks. Angry listeners got over two thousand people to sign a petition demanding his resignation and threatened to have the police arrest him. The strength of opinion made the disgraced politician decide that he could no longer keep his job. One protestor commented that while she would prefer politicians not telling lies, in this case she would have preferred him keeping his opinions to himself!* (Falla, Davies, Kelly, Wendholt, et al., 2017, p. 91)

CONTEXTO: ejercicio de gramática en uno de los últimos temas del libro. El alumnado debe rellenar los huecos con la forma correcta de los verbos indicados. No hay ilustraciones correspondientes a este fragmento ni ningún tipo de ejercicio posterior basado en él. El carácter gramatical del ejercicio requiere una lectura atenta del mismo, reforzando así no solo el correcto uso de tiempos verbales, sino también el mensaje del texto.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                      | CUESTIONAMIENTO QUEER                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RACISMO Y SEXISMO: son un problema solo cuando se trata de acciones o de opiniones expresadas públicamente. En este caso, el “pobre” político ( <i>disgraced</i> : caído en desgracia) solo ha expresado opiniones públicamente. Si el sexismo y el racismo solo | El sexismo y el racismo deben tener consecuencias.<br><br>Si no se pueden permitir actos sexistas o racistas, tampoco se puede tolerar su expresión verbal. |

|                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| son opiniones que no se expresan en público, no hay problema: una de las manifestantes hubiese preferido que se guardase sus opiniones, a pesar de que normalmente prefiere que los políticos digan la verdad. | Gente con ese tipo de ideas no deberían ser representantes públicos porque dejarían de representar a parte de la población: no basta con que se guarden sus ideas para sí mismos.<br><br>¿Por qué no se informa sobre los comentarios?<br>¿Se dirigían a personas concretas? Si es así, ¿cómo se sienten esas personas? ¿Por qué no incluyen esa información? |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 40: Análisis textual 12.

### 6.13. Decimocuarto texto.

#### *HURRICANES: NAMING*

*Hurricanes' names are taken from lists of names compiled by the World Meteorological Organization. Each name starts with a different letter of the alphabet but doesn't include the letter Q, U, X, Y or Z. Six lists are used in rotation, so the list for 2015 will be used again in 2021. However, if a storm is particularly destructive, its name is retired. The current system has been used since 1953, although originally only women's names were used. Men's names were added to the lists in 1979 as a result of pressure from feminist groups. (Campbell et al., 2015, p. 8)*

CONTEXTO: fragmento tomado de un texto de lectura en el primer tema del libro. Está ilustrado con la foto del ojo de un huracán y las actividades propuestas son de comprensión lectora, no de lectura crítica. La efectividad del mensaje del texto se ve incrementada por su situación al principio del manual, cuando el alumnado y el profesorado manifiestan más motivación y menos cansancio y, por tanto, mayores niveles de atención a los detalles.

| <b>CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO</b>                                                                                                                                                                                                              | <b>CUESTIONAMIENTO QUEER</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BINARISMO: los nombres son de hombre o de mujer.<br><br>SEXISMO Y VIOLENCIA SIMBÓLICA: originalmente, solo se recurría a nombres de mujeres para designar a estos fenómenos meteorológicos tan destructivos y cargados de connotación negativa. | ¿No hay nombres que sirvan para hombres y mujeres simultáneamente? ¿O para personas que no se sienten ni mujer ni hombre?<br><br>Me gustaría conocer detalles de estas protestas por parte de grupos feministas.<br><br>¿Hace cuarenta años las tormentas destructivas eran asociadas exclusivamente a lo femenino? |

|  |                                                                                                                                                                                                  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Si no llega a ser por la lucha feminista, continuaríamos asociando lo negativo fundamentalmente con lo femenino. Lo destructivo, como un huracán, es negativo y punto, ni masculino ni femenino. |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 41: Análisis textual 13.

#### 6.14. Decimoquinto texto.

##### *Finding the right face*

*[...]Back in 1970, when the Bank of England began featuring past celebrities on its £5, £10, £20 and £50 notes nobody used to question the choices. But that changed in 2013, when it was announced that the £10 note was going to be redesigned.*

*Just before this announcement, former British Prime Minister Winston Churchill had been chosen to replace prison reformer Elizabeth Fry on the new £5 note. The fact that there were now no women on the back of the banknotes made a woman the logical choice for the £10 note. Feminist activist Caroline Criado-Perez led a campaign to put pressure on the Bank of England to choose the novelist Jane Austen for the note. Criado-Perez and her supporters organised protests, sent out an online petition -signed by 35,000 people- and threatened legal action if their demands were not met.*

*This was only the start of the trouble, however. On the day the Bank of England announced that the new £10 note would, indeed, feature the author, social media sites were flooded with angry comments. There were attacks on the Bank of England for being too cautious in their choice, attacks on Jane Austen for being old-fashioned and, worse still, personal attacks on Criado-Perez and her supporters for promoting the choice of a woman. When she began to receive death threats, the activist closed her Twitter account... (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 109)*

CONTEXTO: extenso texto de lectura en las páginas finales del libro de ejercicios, destinadas a actividades de repaso de los temas principales. Este detalle implica que no todo el alumnado se verá expuesto a este fragmento. Está ilustrado con el diseño final del billete de diez libras con el retrato de Jane Austen, todo ello en blanco y negro como el resto del libro. En cuanto a las actividades, son exclusivamente de comprensión lectora: no se plantea ninguna pregunta crítica.

| CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | CUESTIONAMIENTO <i>QUEER</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>BINARISMO: los nombres planteados son de hombres o mujeres.</p> <p>SEXISMO Y VIOLENCIA SIMBÓLICA: se retira la efigie de una mujer reformadora del sistema carcelario para sustituirla por un primer ministro de corte autoritario.</p> <p>FEMINISMO: grupos de mujeres que provocan problemas con peticiones exageradas, amenazando con acciones legales. Son “activistas” que amenazan el poder masculino heterosexual. Es lícito atacarlas personalmente y deben ser silenciadas (Criado-Pérez finalmente cierra su cuenta de Twitter). Además, las feministas están divididas entre ellas (critican la opción escogida por Criado-Pérez). Para las mujeres, unirse a la lucha feminista es peligroso porque se arriesgan a ser insultadas. Es mejor conformarse al sistema.</p> <p>INVERSIÓN DE LA CULPA: la protagonista se expuso y por su culpa se tuvo que cerrar su cuenta de Twitter para protegerla.</p> | <p>¿No hay personas que cuestionen las normas de género que puedan ser incluidas? Ni Winston Churchill ni Jane Austen me representan.</p> <p>Se privilegia el autoritarismo encarnado por un hombre (Winston Churchill) sobre el filantropismo encarnado por una mujer (Elizabeth Fry).</p> <p>¿No hay personajes menos estereotipados que Jane Austen para representar a las mujeres?</p> <p>Las instituciones heteropatriarcales solo admiten el cambio bajo protesta y presión.</p> <p>¿Qué hicieron las autoridades para proteger a Criado-Pérez y sus seguidoras? ¿De verdad tenía que cerrar su cuenta de Twitter y dejar su lucha en ese momento? ¿Por qué no se cerraron las cuentas de sus atacantes?</p> <p>Las feministas son defensoras de la igualdad de todas las personas, no peligrosas activistas.</p> <p>¿Se han incluido otras mujeres en los restantes billetes de la libra esterlina?</p> |

Cuadro 42: Análisis textual 14.

### 6.15. Consideraciones finales.

Hasta aquí, los fragmentos seleccionados. Teniendo en cuenta las páginas empleadas, pueden parecer muchos para una muestra cualitativa, pero son los mínimos necesarios, a mi parecer, para que quien se acerque a este trabajo tenga una visión general de lo contenido en la muestra de treinta y dos manuales de inglés en Educación Secundaria.

El orden seguido ha intentado seguir una lógica interna, desde lo más básico según mi punto de vista, hasta lo más sutil. Confío en que la forma de analizar críticamente, destacando el

currículum oculto de género de cada texto y las reacciones *queer* a los mismos, haya favorecido la percepción de dicha lógica, que explicaré a continuación, como forma también de presentar los contenidos mínimos de este currículum oculto de género, descubierto de forma indirecta en los libros de texto de inglés.

Todos los textos seleccionados han reflejado el **binarismo** como elemento primordial: en ningún caso se contempla la posibilidad de personas no binarias, que no se identifiquen ni como hombres ni como mujeres, todo ello basado en la **equiparación entre sexo y género**, fundamentado a su vez en el **sexo biológico asignado al nacer** (negando también, de esta forma, la existencia de personas trans).

Dividida la población humana en dos grandes grupos, hombres y mujeres, cada uno de ellos tiene asignados una serie de **estereotipos** cuya transgresión puede ser perjudicial: así, se han analizado textos sobre moda y estética que lo han dejado claro. Además, estos dos grandes grupos son **heterosexuales**, lo que quiere decir que se sienten atraídos el uno por el otro, siendo las menciones a personas homosexuales, bisexuales, pansexuales o asexuales inexistentes en el total de la muestra, tal como han evidenciado los fragmentos aquí citados.

Si algo tienen en común todas las personas es la búsqueda de la **felicidad**, que tiene como condición indispensable, según estos fragmentos, la **familia** y los **amigos**. La familia, en todo caso, siempre estará formada por **padre, madre e hijos**, con ejemplos claros en la muestra de parejas sin hijos que no son felices y sin mención alguna de parejas que no sean heterosexuales. Aunque hay alusiones a familias no tradicionales, con el padre o la madre ausente, se plantean como la excepción a la regla, deficientes o ficticias.

En todo caso, las diferencias entre personas son a veces aprovechadas por otras para tratarlas mal, dando lugar a la **discriminación** en general y al **acoso escolar** en particular, siendo ambos claros ejemplos de atentados contra la felicidad de las víctimas. Aunque se postulan las causas de estos fenómenos de forma clara (**religión, raza, edad o diversidad funcional**), dos de los grandes motivos de discriminación en el mundo actual -identidad de género y orientación sexual- no son mencionados tampoco, invisibilizando así a multitud de personas que sufren discriminación o *bullying* por ser quienes son, a causa del machismo y la homofobia reinantes. Además, en algún texto se llega a minusvalorar el fenómeno de la discriminación porque no siempre se es consciente de ella.

La **interseccionalidad** tiene su sitio en los manuales de inglés en Educación Secundaria, en especial para referirse a personas que no viven en las áreas geográficas que calificamos como “occidentales”. Un ejemplo claro es el de las mujeres pobres en África, que son representadas como indefensas y necesitadas de ayuda por parte de ONGs occidentales.



Finalmente, algunos libros de texto son valientes a la hora de incluir temas controvertidos y, por ello, el **feminismo** se ha hecho un hueco en los mismos. En textos no analizados aquí se alude a la lucha de las sufragistas por el voto, a las primeras mujeres en conseguir algo, a las mujeres que han triunfado en ámbitos masculinizados. Más recientemente, la labor de las defensoras de los derechos de todos y todas que son las feministas (no meras activistas como se las denomina) ha conseguido logros en el ámbito simbólico, erradicando la exclusividad de la asociación de la destrucción con lo femenino o consiguiendo representación de personajes femeninos en el papel moneda.

En las últimas páginas, el foco del estudio se desplazó de las palabras a los textos para favorecer el descubrimiento de los discursos cisheterosexistas en los manuales escolares pertenecientes a la muestra. Como en el capítulo anterior, los elementos esenciales del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998), en forma de androcentrismo, esencialismo y polarización de género binaria, han sido desvelados y expuestos repetidamente, a través de sus distintas manifestaciones, a lo largo de quince fragmentos.

A los aspectos originales de estas autoras, aportados desde la perspectiva del género, conviene añadir otros con mirada *queer*: la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996) y, en especial, la homofobia implícita en todas las situaciones estudiadas. Coherentemente con el carácter oculto de este currículum de género, no es posible encontrar la prohibición expresa de las vivencias *queer*, ni siquiera la representación de la violencia contra estas personas. A pesar de ello, su invisibilización absoluta es suficientemente elocuente: los textos contenidos en los libros de texto de inglés estudiados constituyen armarios (Sedgwick, 1998), sirviendo de concreción a la homofobia liberal que reserva este estilo de vida a la esfera privada (Borrillo, 2001), careciendo por tanto de legitimidad suficiente para asomar a la superficie de lo académicamente aceptable en un recurso educativo (Nemi, 2018). Al fin y al cabo, se debe recordar, los manuales escolares son fruto de la selección de contenidos llevada a cabo por quienes tienen el privilegio de hacerlo (Sunderland, 2015; Torres Santomé, 1998), reproduciendo de esta forma el “sentido común” o ideología hegemónica (Gramsci, 1971, 2007).

Toca ahora un nuevo cambio de perspectiva para descubrir si los elementos visuales de los manuales escolares de inglés en Educación Secundaria refuerzan o cuestionan dichos mensajes.

## CAPÍTULO 7: ANÁLISIS VISUAL

El contenido gráfico de los manuales escolares, en lo que a diseño, colores, tipografía o imágenes se refiere, transmite un mensaje en sí mismo, que frecuentemente apoya el contenido textual, pero a veces lo contradice o, al menos, lo cuestiona. Por ello, resulta importante analizarlo.

Los aspectos gráficos son numerosos y ha sido necesario acotar su estudio. Por ello, en las siguientes páginas se presentan algunas imágenes que resultan relevantes y complementan lo descubierto hasta el momento sobre el currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) presente en los libros de texto de inglés más utilizados en Educación Secundaria Obligatoria.

Para su análisis, se ha recurrido en la medida de lo posible, a los criterios aportados por la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006) y, en especial, con comentarios desde un punto de vista *queer*. También se ha procurado contrastar imágenes distintas para ver el efecto diferente que pueden causar, así como ejemplos de buenas prácticas con otras no tan beneficiosas.

Tal como se hizo con los fragmentos seleccionados en el análisis textual, las imágenes se presentan agrupadas y ordenadas temáticamente.

### 7.1. El cuerpo humano.

El tema del cuerpo humano es recurrente en los libros de texto de inglés, en especial en los primeros años de Educación Secundaria Obligatoria.

Hago referencia al adjetivo “humano” porque gran parte del vocabulario que se utiliza para el mismo se puede aplicar a otras realidades, tales como animales o muebles (*leg*, por ejemplo, puede ser la pierna de una persona, la pata de un animal o la pata de una mesa). Pero los usos del vocabulario corporal para referirse a animales o a seres inanimados no revisten interés en el contexto de esta investigación.

Tradicionalmente, el cuerpo humano se ha enseñado con la imagen de una persona -más habitualmente un hombre- y las etiquetas de las distintas partes, al estilo de las fotos que se presentan a continuación:



Imagen 3: Ejercicios “tradicionales” con imágenes de cuerpos humanos  
(Cornford y Lynda, 2016, p. 30).

Aplicando algunos de los criterios de la gramática visual, se puede analizar la diferente mirada de ambos adolescentes, directa y firme la del chico e indirecta, a modo de invitación, la de ella. Además, el cuerpo masculino se presenta como una totalidad, en tanto que el femenino está fragmentado y focalizado en la cara. A primera vista, esto resulta lógico por el enfoque distinto de cada momento del ejercicio: uno centrado en el cuerpo en general y otro en la cara en particular.

Sin embargo, desde una perspectiva de género, ¿no puede ser reflejo del androcentrismo propio del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998)? La representación de la totalidad del cuerpo masculino podría ser interpretada como la ilustración del “cuerpo humano ideal”, en tanto que la focalización en un rostro femenino tiende a destacar los rasgos de belleza en el mismo (Sunderland y Mcglashan, 2015).

Cabe otra interpretación: según Kress y van Leeuwen (2006), los planos cortos en las imágenes se interpretan como más íntimos que aquellas tomadas con un plano más amplio. ¿Se sugiere más intimidad con la adolescente? Este factor, combinado con la mirada de ella, ¿no puede ser leído como una invitación a relacionarse más estrechamente con la joven? ¿No podría ser esto un sutil “tráfico de mujeres” (Rubin, 1986)?

En todo caso, como destaca Sunderland (2015), lo importante no es tanto la instancia particular sino su repetición como una norma. Los resultados a este respecto no pueden ser concluyentes porque no se aprecia un patrón a lo largo de la muestra estudiada: no se puede afirmar con certeza que siempre que los libros de texto de inglés como lengua extranjera

presentan el cuerpo humano lo hacen recurriendo a la totalidad del cuerpo masculino y a la fragmentación del femenino, ni que siempre se destaque en ellas su belleza o se las presente como objeto de deseo, en tanto que de ellos se destaca su fuerza y su cuerpo como norma. En cambio, sí se puede afirmar que, a pesar de los ejemplos de buenas prácticas en torno a este tema que se presentarán más adelante, aun es posible encontrar instancias frecuentes de imágenes de este estilo.

Con una mirada *queer*, este tipo de imágenes transmiten un mensaje binarista, en el que solo hay dos posibilidades para el cuerpo humano: hombre o mujer, con el que una persona no binaria o trans no podría identificarse. Además, son modelos claramente estereotipados: de hecho, podríamos preguntarnos, ¿la elección de un adolescente para el cuerpo en general tiene que ver con la relación entre el cuerpo y la musculatura y la fortaleza? Paralelamente, ¿la elección de una adolescente para los rasgos faciales tiene relación con la asociación entre feminidad y belleza? Parece claro que este tipo de ejercicios refuerza el mensaje binarista y estereotipado del currículum oculto de género, al que Lovering y Sierra (1998) califican como esencialismo y polarización de género.

Trascendiendo el objeto de este trabajo, un dato relevante es que en este tipo de ejercicios difícilmente se representa a personas con algún tipo de discapacidad, con sobrepeso, ancianas, muy bajas o muy altas, reforzando también de esta forma los estereotipos de belleza imperantes actualmente en el mundo occidental.

Estos sesgos cis-binaristas estereotipados resultan más evidentes aun cuando se comparan con otras formas de presentar y trabajar el vocabulario sobre el cuerpo humano como en la siguiente imagen:



Imagen 4: Avatares para trabajar el vocabulario corporal (Marks y Devlin, 2011a, p. 11).

Algunos de los libros de texto analizados recurren a personajes imaginarios para este ámbito temático. En este caso se trata de avatares que, al ser ficticios, permiten flexibilizar la rigidez del sistema binarista masculino/femenino y combinarlos.

Aunque hay una hipersexualización de dos de los avatares femeninos (el número uno, por su postura que no puede sino recordarnos a Marilyn Monroe y el número cuatro, con unos senos considerables), los avatares más evidentemente masculinos (números dos y cinco) tienen una expresión más amistosa que el avatar número cuatro que, a pesar de su hipersexualización, es representada con valentía, poder, decisión y fuerza, características todas asociadas a lo masculino en un sistema binarista. Por tanto, este recurso, aunque limitado, ayuda a ofrecer un mensaje más equilibrado que el ejemplo anterior.



En la muestra se ha descubierto la utilización de otros medios para introducir el tema del cuerpo como robots, personajes de manga o monstruos:

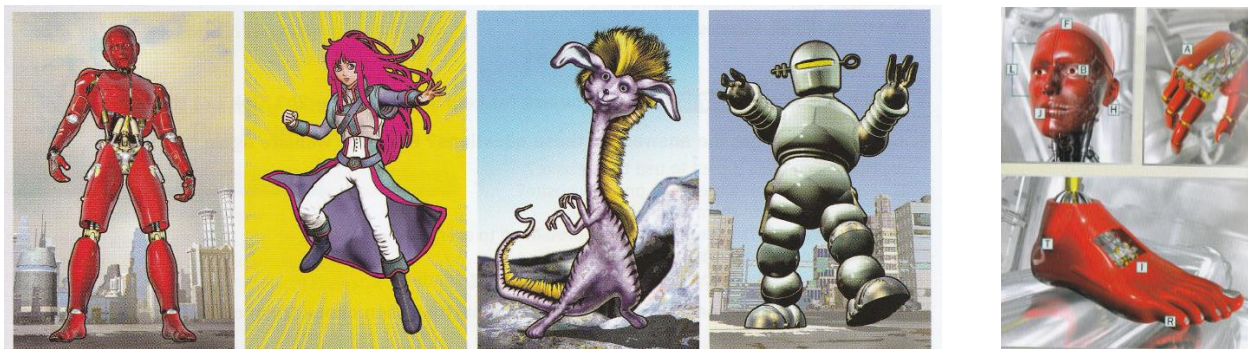


Imagen 5: Robots, monstruos y manga trabajar el vocabulario corporal  
(Campbell et al., 2014, pp. 64-65).

Este tipo de recursos son interesantes porque permiten superar el binarismo rígido y normativo. Aunque el manga es menos inclusivo, el personaje representado es lo suficientemente ambiguo como para no poder encasillarlo ni como únicamente masculino o únicamente femenino. Más aun en el caso de los robots y los monstruos, imposibles de encajar en un sexo u otro, dejando por tanto libertad al alumnado para interpretarlos como ellos y ellas se sientan más cómodas.

Finalizo este apartado con una última imagen: es el elemento principal de un ejercicio de refuerzo de vocabulario en el libro de ejercicios en el que el alumnado debe etiquetar las partes del cuerpo señaladas. Lo interesante es que no es un cuerpo real sino ficticio: nuevamente, un avatar, pero esta vez muy poco estereotipado. Ello implica que el alumnado, binario o no, puede encontrar aspectos de la imagen con los que identificarse, haciendo de este ejercicio una tarea más inclusiva que aquellas con las que iniciaba este epígrafe sobre el cuerpo humano.

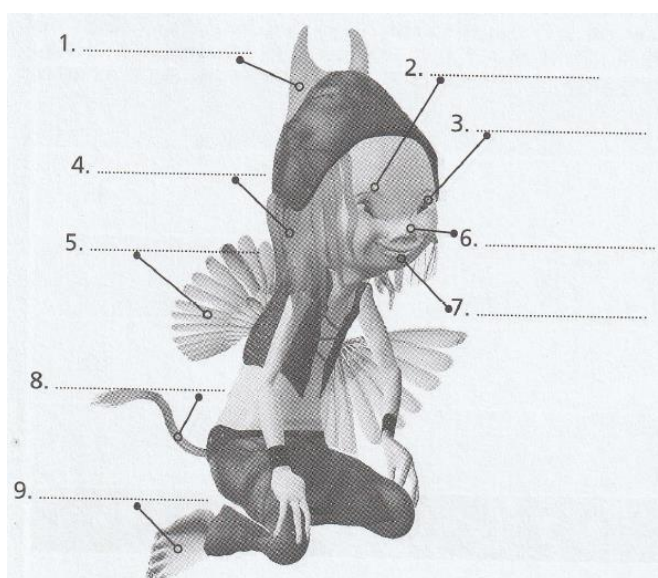


Imagen 6: Imagen inclusiva para trabajar el vocabulario corporal  
(Addison y Norcott, 2011a, p. 4).

Se puede criticar a lo expuesto hasta ahora que los únicos casos de cuerpos no claramente binarios son ficticios (avatares, manga y monstruos) o artificiales (robots) y que, por ello, el mensaje que se transmite es: en la realidad, los cuerpos humanos son de hombre o de mujer; en la ficción, en cambio, pueden ser de otra forma.

Es cierto que el mensaje se puede interpretar así, pero no dejan de ser casos de buenas prácticas que merecen la pena ser reflejados en esta presentación y análisis de resultados, ya que constituyen un avance significativo con respecto a la práctica más habitual de presentación exclusiva de cuerpos cis-normativos y, por tanto, un paso en el camino hacia unos recursos educativos más inclusivos.

## 7.2. La ropa.

Otro tema recurrente en los manuales de los primeros cursos de Educación Secundaria es la ropa, difícil de desligar del anterior sobre el cuerpo, ya que la vestimenta suele ser presentada y clasificada en dos grandes grupos: de hombre y de mujer, tal como se puede apreciar en la siguiente foto:

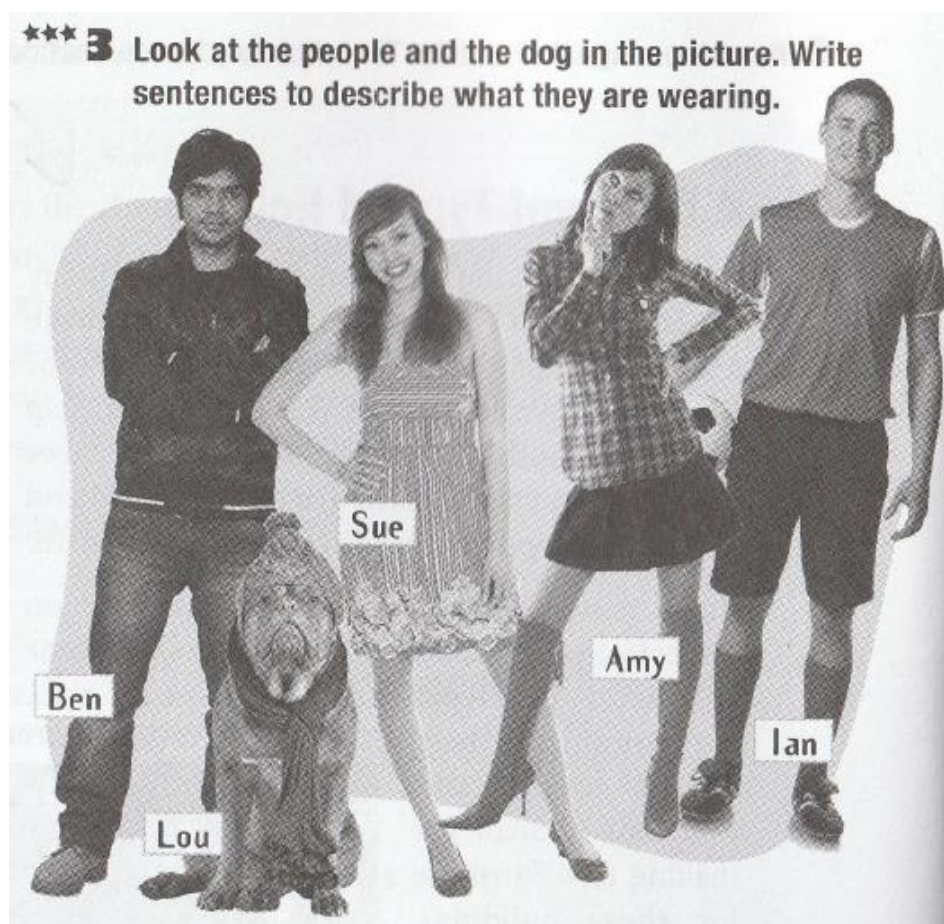


Imagen 7: Ejercicio de vocabulario sobre la ropa (Marks y Addison, 2014b, p. 36).

La imagen es representativa de los ejercicios más típicos para trabajar el vocabulario sobre la ropa. Llama la atención lo estereotipado de la vestimenta que llevan (Sunderland y Mcglashan, 2015): por ejemplo, ambas adolescentes llevan falda y tacones.

Más interesante aun es el lenguaje corporal: Ben nos mira fijamente, dando un mensaje de autoridad y seriedad e Ian, con el balón en la mano, parece dispuesto a comenzar a jugar al fútbol. Ellas, en cambio, tienen posturas similares (mano en la cadera, cabeza ladeada y mirada indirecta), por lo que nos invitan, sin ese sesgo autoritario de Ben. Sin embargo, ambas adolescentes producen efectos distintos ya que Amy es representada más sensualmente que Sue.

Se puede comprender lo estereotipado del mensaje (las mujeres llevan falda y tacones; los hombres, no) porque se trata de practicar la totalidad del vocabulario y por ello hay que adjudicar las prendas a personas. Es cierto que en el resto de las páginas de los libros encontramos mujeres que no llevan falda ni tacones, sino pantalones y no tienen posturas sensuales de ningún tipo. Sin embargo, en ningún libro se descubren hombres con falda o evidentemente maquillados, por ejemplo, de no ser por motivos culturales o de trabajo.

Por tanto, el currículum oculto de género en este aspecto se podría resumir en una sociedad evidentemente polarizada en torno al género (Lovering y Sierra, 1998), incluso en lo que a vestimenta se refiere. Aunque hay infinidad de prendas y se podrían clasificar de distintas formas (formal/informal, casual/laboral/deportiva, moderna/tradicional, entre otras), la fundamental es de hombre y de mujer. Aunque las mujeres tienen más opciones (pueden llevar tacones o no, pueden vestir falda o pantalón, por ejemplo), los hombres siempre deben vestir pantalones.

Esta rigidez con respecto a los hombres resulta aun más sorprendente cuando la imagen expuesta más arriba llega a aplicar ropa a un animal: el perro lleva bufanda y gorro. Este simple detalle no hace más que tornar el mensaje sobre la vestimenta masculina más estrecho si cabe.

¿Los libros de la muestra estudiada reflejan algún tipo de excepción a la regla? Es justo reconocer que, aunque escasas, es posible encontrarlas. Se trata de excepciones “culturales”: se pueden encontrar imágenes y textos en los que se hace referencia a túnicas y chilabas vestidas por hombres en el mundo musulmán, por ejemplo. En el contexto anglosajón, la imagen del hombre escocés vistiendo la falda tradicional (*kilt*) es recurrente también. Se la suele mencionar para explicar un aspecto cultural del idioma, así como su función original de distinguir a los hombres de un clan de otro. En todo caso, se presentan como tales: excepciones justificadas por la tradición y la cultura.



De forma velada, aparece otra excepción: los modelos masculinos que llevan los diseños de los y las grandes diseñadoras de moda y desfilan por las pasarelas. En este caso, también pueden los hombres vestir prendas más femeninas, tal como se puede apreciar en la siguiente imagen:

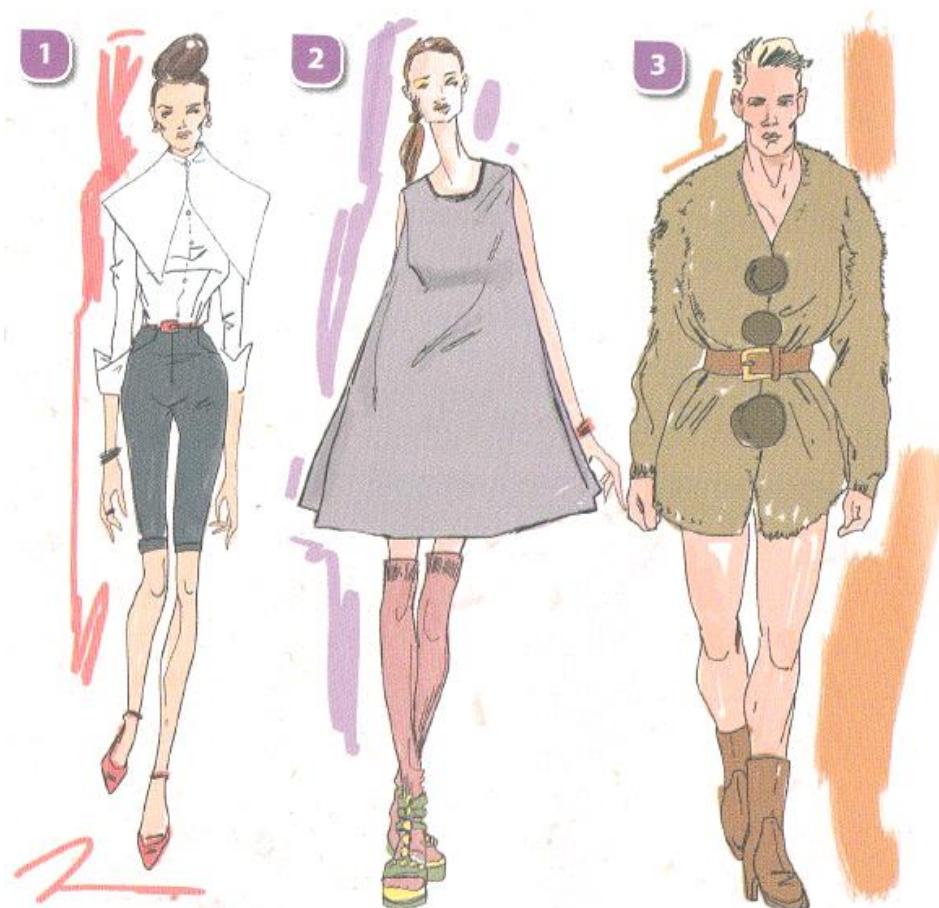


Imagen 8: Modelos luciendo diseños en la pasarela (Halliwell, 2014, p. 96).

Se trata de la única imagen que encontrada en toda la muestra de libros en la que aparece una persona que puede ser interpretada como un hombre vistiendo prendas femeninas<sup>41</sup>. Por tanto, la única imagen con la que una persona no binaria como un “hombre femenino” podría identificarse. Sin embargo, el hecho de que esta única imagen sea un dibujo y no una foto le resta credibilidad y verosimilitud, haciendo más complicada dicha identificación.

En resumidas cuentas, si el binarismo reinaba en el mensaje de las imágenes sobre el cuerpo a pesar de ciertos casos de buenas prácticas, el mensaje del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) en cuanto a la estética de las personas es aun más rígido, tal como

<sup>41</sup> ¿Es realmente un hombre? Resulta difícil afirmarlo con certeza. Personalmente, lo interpreto como tal en contraste con los dibujos de las dos modelos femeninas, representadas con brazos y piernas estilizados. En la tercera persona, en cambio, destaca su clara musculatura en las piernas, únicas extremidades que su ropa permite percibir. Independientemente de ello, la riqueza de esta imagen radica precisamente en su ambigüedad que permite leerla desde una perspectiva *queer*.

parecen sugerir las imágenes sobre vestimenta estudiadas en este epígrafe. Destaca especialmente la rigidez en lo que a prendas masculinas se refiere, que puede ser interpretada como manifestación de la homofobia que regula la masculinidad hegemónica (Pichardo et al., 2015), prohibiendo de esta forma cualquier manifestación femenina por parte de un varón, que sería interpretada como señal de transgresión de la cisheteronormatividad.

### 7.3. La cocina.

Han pasado los tiempos en que en las ilustraciones de las casas la única que aparecía representada en la cocina era la mujer. El tema de la casa también es frecuente en los libros de 1º ESO, pero en la cocina aparecen tanto mujeres como hombres.

Esto es ciertamente positivo, pero el mensaje del currículum oculto de género es este aspecto es más sutil. Si tanto mujeres como hombres participan en la cocina en el ámbito doméstico, en el laboral la situación cambia. Son escasas las menciones, tanto textuales como gráficas, de mujeres que sean profesionales exitosas en lo culinario: los grandes cocineros representados son casi siempre hombres.

A continuación, presento una imagen ilustrativa de la mayoría de las encontradas en toda la muestra. Es valiosa porque contrapone lo expuesto hasta ahora: las mujeres cocinan en el ámbito doméstico pero los que triunfan profesionalmente son ellos. Las fotos son propuestas en el libro de texto para facilitar una tarea de expresión oral en la que el alumnado debe comparar ambas ilustraciones. Ello quiere decir que, en esencia, se le pide al alumnado que verbalice el currículum oculto de género.



Imagen 9: Mujeres y hombres en la cocina (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 73).

Al comparar estas dos imágenes, llama la atención la postura similar del hombre en la de la izquierda y la de la mujer adulta en la de la derecha. En ambos casos, están guiando a otra persona, que se puede interpretar como menos experta o subordinada. Además, en la foto de la izquierda, considerando los uniformes, parece claro que se encuentran en un ámbito profesional como podría ser la cocina de un restaurante; en la de la derecha, parece ser la cocina de un domicilio particular. Si a todo ello le añadimos las expresiones de los rostros: serias en la foto de la izquierda y sonrientes en la de la derecha, la suposición sobre los diferentes contextos parece confirmarse.

Conjugando todos estos aspectos, la combinación de ambas fotos aporta el siguiente mensaje: hay una jerarquía en la que el cocinero profesional guía a una cocinera a sus órdenes y la mujer (¿la madre?), en cambio, acompaña a la niña (¿su hija?) de forma lúdica en la cocina.

En resumidas cuentas, se sobrevalora la aportación del hombre al ámbito culinario a través de la depreciación de la labor de la mujer en la cocina: el trabajo de él es serio y profesional, propio del ámbito público, mientras que ella juega y entretiene a la niña en la privacidad del hogar (Sunderland y Mcglashan, 2015).

#### **7.4. La compra.**

Analizados tres tipos de estereotipos de género hasta el momento, el cuerpo, la vestimenta y la cocina, ahora nos encontramos con otro referido a la compra. No es infrecuente encontrar fotos de mujeres comprando en los manuales: solas o acompañadas de amigas o la familia. Cuando se las representa solas o con amigas suelen estar comprando ropa. Cuando están con la familia, en cambio, suele ser comida. Nuevamente, nos encontramos ante la representación estereotipada de la mujer en sus roles y en su feminidad (Sunderland y Mcglashan, 2015).

Afortunadamente, la representación de la mujer como la única que se encarga de la casa en general y de la compra en particular no se encuentra frecuentemente en los libros de texto. Sin embargo, la imagen que incluyo a continuación demuestra cómo las ilustraciones de los libros de texto muy a menudo pueden contradecir el mensaje de igualdad de forma silenciosa:



Imagen 10: Mujer y niños comprando (Marks y Devlin, 2011b, p. 18).

La imagen muestra un supermercado en el que hay tres personas: una mujer, una niña y un niño. Podríamos suponer que estamos hablando de una madre y sus dos hijos. No vemos la cara de la mujer mientras que la niña mira fijamente una fruta. El único contacto visual lo tenemos con el niño, y solo de forma indirecta. El niño está buscando su camino. Si leemos las indicaciones del ejercicio, nos percatamos de que tenemos que encontrar el camino que debe seguir el niño a través del laberinto, siguiendo únicamente los sustantivos incontables. De esta manera, le llevaremos hasta la salsa de tomate.

En conclusión, estamos ante un ejercicio de vocabulario y gramática contextualizado en un supermercado en el que el protagonista es el niño llamado Sam. Naturalmente, surge la pregunta: ¿qué papel juegan la mujer y la niña en el ejercicio? En este ejercicio, ninguno: solo hay referencias a ellas en otros ejercicios. Por tanto, en este ejercicio y en la imagen, tanto la mujer como la niña tienen una función contextualizadora, casi decorativa.

En definitiva, esta imagen desdice el mensaje de igualdad entre hombres y mujeres: viendo una mujer adulta con dos niños en un supermercado, podíamos esperar que fuesen los tres juntos y la mujer fuese la protagonista o lo fuesen los tres. En cambio, lo es el niño. Se presenta una imagen estereotipada de una mujer y dos niños comprando (no hay ningún hombre adulto en la imagen), en la que el protagonismo se lo lleva el niño pequeño, a pesar de que quien lleva el carro de la compra es la mujer adulta. Si el protagonista es el niño, ¿qué hace la mujer adulta? ¿Cuidar de los niños o de la niña? ¿Va sola?

En definitiva, la imagen ilustra al sistema sexo-género (Rubin, 1986) en acción, en el que el hombre, a pesar de ser un niño pequeño como en este caso, adquiere relevancia y protagonismo por sobre dos mujeres, una de ellas adulta, permaneciendo ellas como meros elementos decorativos de la imagen.

## 7.5. Deporte.

Tradicionalmente, las actividades físicas, especialmente si requieren el uso de la fuerza, han sido asociadas a lo masculino. Por ello, el deporte suele ser vinculado más a los hombres que a las mujeres. Afortunadamente, los manuales estudiados no reflejan el deporte como un universo exclusivamente masculino y se esfuerzan por destacar los logros de las mujeres en este ámbito.

A pesar de los avances en este terreno, se pueden encontrar imágenes que contravienen la igualdad de hombres y mujeres en el deporte, asociando determinadas disciplinas exclusivamente con mujeres o con hombres. Por ello, a continuación, presento dos imágenes: un ejemplo de una buena práctica y otra que no lo es tanto y que, curiosamente, pertenecen al mismo manual y se encuentran en páginas sucesivas.

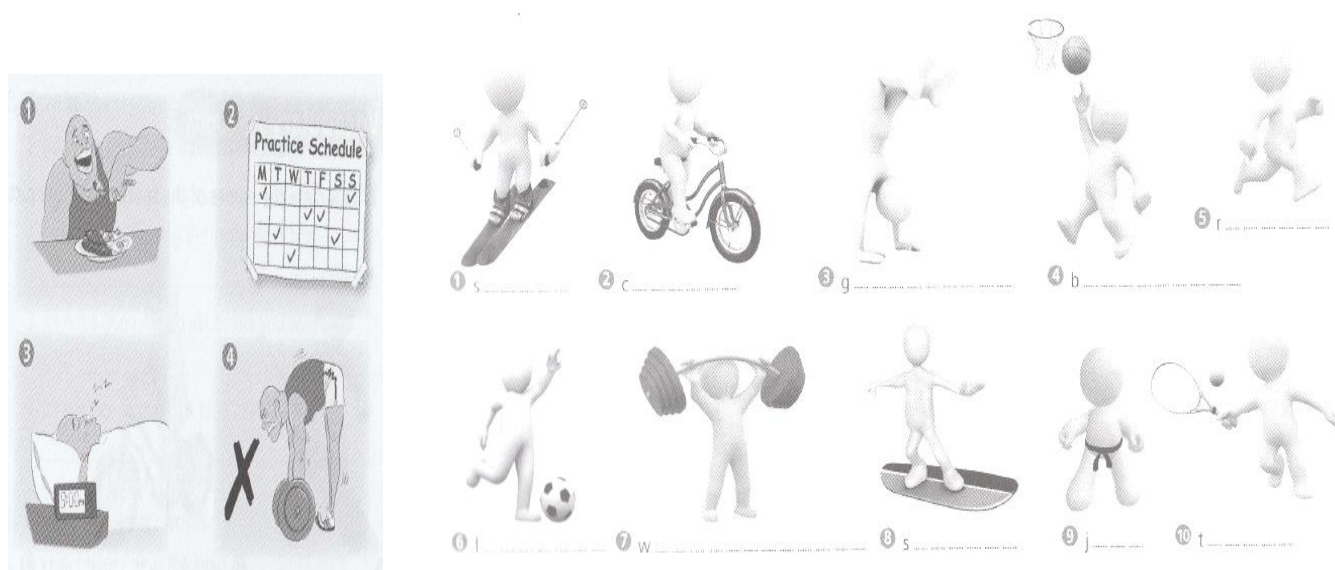


Imagen 11: Representaciones del deporte (Addison y Norcott, 2011<sup>a</sup>, pp. 33-34).



Los efectos producidos por estas dos ilustraciones son notables. En la de la derecha, el culturismo aparece claramente identificado con los hombres cuando, en realidad, el ejercicio se refiere a los y las culturistas en general. En cambio, en la segunda imagen, el hecho de utilizar muñecos agéntricos para representar las distintas disciplinas deportivas evita asociaciones mentales inmediatas entre tal o cual deporte y un determinado género.

En pocas palabras, aunque los libros de texto investigados evitan, en general, asociar los deportes con hombres o mujeres de forma diferenciada, este tipo de asociaciones aun se pueden encontrar en ellos. Además, en muchos casos, las ilustraciones traicionan el espíritu inclusivo del texto y determinan ese tipo de asociaciones en el alumnado expuesto a las mismas. Se puede apreciar, por tanto, un intento por superar estereotipos de género (Sunderland y Mcglashan, 2015) y la presentación de la sociedad según la polarización de género (Lovering y Sierra, 1998), aunque no totalmente exitoso.

## **7.6. Chicas y chicos, chicos y chicas.**

Si hasta ahora ha quedado patente el apoyo de los manuales de inglés al sistema binario hombre/mujer (Lovering y Sierra, 1998) y recordamos que estos textos suelen estar estructurados en torno al “yo” (Nemi, 2018), privilegiando los contenidos más cercanos a sus destinatarios que son adolescentes, la pregunta que se plantea ahora es: ¿qué imagen de las chicas y de los chicos se transmite en estos libros?

La respuesta se basa en el análisis de dos imágenes de libros distintos, utilizadas con finalidades diferentes, pero que resultan complementarias.



Imagen 12: Chicas y chicos (Marks y Devlin, 2011a, p. 124).

Esta imagen ilustra una sección al final del libro, toda ella sobre cultura anglosajona. Se trata de material complementario que no siempre se utiliza en el aula. Esta página está dedicada a describir a la adolescencia británica, en concreto cómo dedican su tiempo a libre a estar con sus amistades para, entre otras cosas, jugar a los video juegos.

Dicho esto, la imagen parece apropiada: tres niñas y un niño jugando, dos de las niñas sujetan los mandos y las otras dos personas animan a las jugadoras. Se podría pensar que es bastante igualitario ya que lo normal es verlos a ellos jugando y a ellas apoyando. En efecto, lo es, en especial si se compara con la próxima imagen.

Pero hay ciertos detalles que socavan las buenas intenciones de la ilustración: la mirada más directa con el espectador, la que está provista de autoridad, es la del chico. La chica de la izquierda, por su posición en un extremo y su mirada al monitor (no al público lector) es la menos central. Las dos adolescentes con los mandos, a pesar de su posición central, tienen con nosotros una mirada indirecta, de esas que, según Kress y van Leeuwen (2006), invitan y sugieren más que ordenan. En el caso de la niña que está al lado del chico, es posible percibir cierta sexualización por el gesto y la ropa.

En pocas palabras, no es una mala ilustración pero tiene ciertos sesgos que se pueden destacar desde una perspectiva de género. A pesar de ello, ellas en su conjunto tienen más protagonismo que él, por lo que denomino a la imagen “chicas y chicos”.

Si la imagen anterior podía ser criticada ligeramente, la que presentaré a continuación es fiel reflejo del heterosexismo imperante en los libros estudiados, y por eso la denominaré “chicos y chicas”. Sirve para ilustrar el texto estudiado en el epígrafe 6.2 sobre el habla y el juego de ellos y ellas.



Imagen 13: Chicos y chicas (Addison y Norcott, 2011b, pp. 14-15).

La ilustración tiene una posición central en la composición, repartida entre dos páginas distintas, aunque en la parte inferior de ambas páginas. Aludiendo a lo expuesto en la descripción metodológica, siguiendo a Kress y van Leeuwen (2006), ello significa que esta imagen representa lo real en tanto que el texto significa lo ideal. Además, la posición de la imagen en el centro de la composición le da relevancia y prominencia, imposibilitando que pase desapercibida.

Recordemos que el texto explicaba la socialización diferenciada de niños y niñas a través del juego y su reflejo en el habla: cómo ellos a través del habla intentan reflejar su autoridad y status en tanto que ellas intentan comprender a la otra persona y se centran en los sentimientos. Además, la composición total tiene un fondo verde claro sobre el que destacan los recuadros azul y rosa con información sobre ellos y ellas respectivamente. Esta combinación de colores se repite en el título, con *Boy Talk* en azul y *Girl Talk* en rosa.

Otro detalle relevante es que los párrafos que están a la izquierda son los referidos al juego: activos, competitivos y exteriores para ellos y pasivos, cooperativos e interiores para ellas. A la derecha, en cambio, están los datos relacionados con las hablas femenina y masculina. Aplicando los criterios de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006), ello significa que se asume que el alumnado es consciente de las diferencias en cuanto al juego entre niños y niñas (contenido a la izquierda: lo dado o conocido previamente), en tanto que ignora las divergencias en lo que al habla de chicas y chicos se refiere (contenido a la derecha: lo nuevo).

Si nos centramos en la imagen en sí misma, descubrimos que todas las personas representadas interactúan con nosotros visualmente en mayor o menor medida. De esta manera, nos invitan a participar de un momento de entretenimiento conjunto: no se trata de un momento íntimo sino claramente grupal y abierto.

Aunque hay el mismo número de chicas y chicos, una de ellas apenas es perceptible, situándose en el fondo. Curiosamente, es la única de ellas que sujeta un mando sin la ayuda de ninguno de ellos. Las otras dos chicas aparecen más sexualizadas y desempeñan una función más decorativa que activa: la que está en el extremo derecho no sujeta ningún mando y solo está sentada encima del chico que sí sujeta uno de ellos. Además, él la rodea al mismo tiempo que sujeta el mando: ¿se puede deducir que son algo más que amigos?

En cambio, la adolescente en posición central es la persona más adelantada de todo el conjunto: se destacan sus rasgos “canónicamente bellos” por encima de todo lo demás: apenas se percibe que sujeta uno de los mandos, pero no lo hace sola porque el chico que está a su izquierda lo sujeta también: ¿es porque ella necesita ayuda o porque hay algo más entre ellos que



amistad? Finalmente, el adolescente en el extremo izquierdo apenas se ve, aunque también sujeta un mando.

Si comparamos el efecto de esta imagen con el de la anterior, en esta segunda foto las adolescentes aparecen como elementos decorativos literalmente en manos de los chicos. Sumado a ello, la sexualización de las chicas es más evidente en esta segunda imagen. Esto probablemente se deba a su mayor edad, aunque también ayuda a percibir la ligera sexualización de las de la primera foto.

Considerando lo descrito hasta ahora, el mensaje de la segunda ilustración refuerza el del texto al que acompaña: los chicos quieren, ante todo, afianzar su autoridad y su estatus. En la foto son ellos quienes dominan, sujetando, de forma aislada o conjunta, tres de los cuatro mandos. Además, en la parte más visible de la foto lo que se ve son dos jóvenes rodeando a dos chicas: hay que prestar atención para descubrir los mandos, que no se perciben hasta una segunda mirada más exhaustiva. Por su parte, la chica y el chico que no interactúan entre sí apenas son visibles.

Desde una perspectiva de género, esta última ha sido una de las imágenes con peor evaluación en toda la muestra de libros de texto. Aunque se han descubierto ilustraciones positivas, este tipo de fotos aun se presentan en los manuales que, en su conjunto, siguen transmitiendo el binarismo (hay chicos y chicas), la heterosexualidad (las chicas salen con chicos y los chicos con chicas) y el papel secundario de las mujeres, aunque no explícitamente en los textos escritos, sí ocultamente a través de las ilustraciones que los apoyan.

En definitiva, esta imagen representa, por sí sola, los contenidos principales del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998): androcentrismo, binarismo y polarización de género, sumado a la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996). Además, la imagen en sí misma es un ejemplo evidente de violencia simbólica (Bourdieu y Wacquant, 1995) contra las mujeres, representadas como “objetos” en manos de los hombres, recordando a la “economía política del sexo” y el “tráfico de mujeres” (Rubin, 1986).

## **7.7. ¿Amistad?**

Tal como reflejaba el análisis estadístico, la amistad es la relación humana más representada en los manuales estudiados, con el mayor número de referencias textuales si obviamos los nombres propios.

Llegado el momento del análisis gráfico, las amistades son representadas en infinidad de formas, en diferentes contextos y actividades. La única condición es la presencia de, al menos,

dos personas. Por ello, surge la pregunta: ¿todas estas imágenes son relaciones de amistad? ¿Alguna de ellas podría ser identificada como una relación *queer*?

Para poder contestar a esta pregunta centré mi atención en las imágenes con solo dos personas del mismo sexo y con una cercanía física evidente, a pesar de que ello excluye relaciones no convencionales como las poliamorosas y de que es difícil saber si una de las personas es bisexual. Del conjunto de ilustraciones que reunían esos requisitos, analizaré tres en este apartado. Se trata de fotos que son ciertamente ambiguas, por lo que se hará necesario recurrir al contexto para descubrir la intención original con la que el equipo editorial incluyó cada una de ellas.

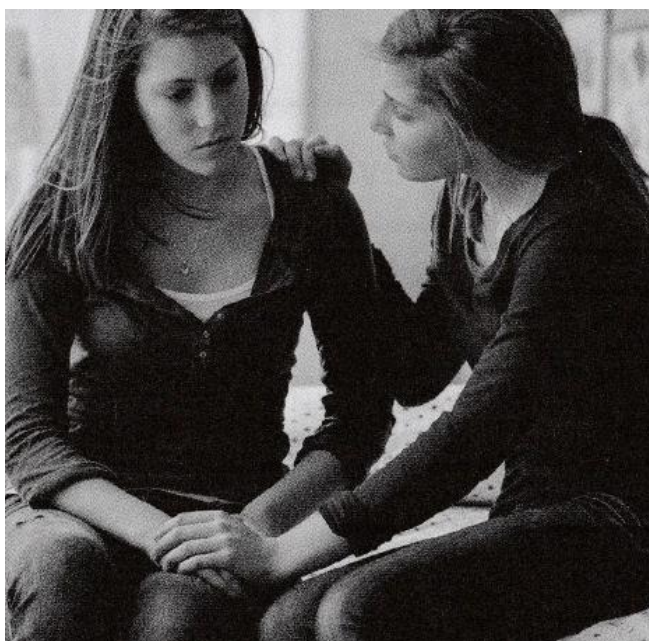


Imagen 14: ¿Amistad? (1) (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 59)

Esta foto muestra a dos chicas que, siendo nosotros los espectadores, no nos miran. Significa que se trata de un momento íntimo entre ellas, que estamos invitados a contemplar pero no a participar. Llama la atención la cercanía entre ellas, manifestada no solo en la proximidad física, sino también en el contacto físico en dos puntos: una de ellas tiene su mano sobre el hombro de la otra y su otra mano sobre las dos manos de la otra chica. Además, la observa fijamente, mientras que la chica objeto de su visión parece tener la mirada perdida. Esta mirada perdida y su postura corporal, como encerrada en sí misma, sugieren que está pasando por un mal momento y la otra chica, probablemente, la está consolando.

Nada llamativo hasta el momento: los momentos difíciles favorecen un mayor contacto físico entre personas, también en el caso de las amistades. Ahora bien, ¿lo que se ha representado en esta foto es solo amistad o hay algo más entre ellas?

El texto ilustrado por esta imagen nos saca de dudas cuando comienza con estas palabras: “*I find that the saying ‘A friend in need is a friend indeed’ is a true one*” (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 59). La totalidad del texto sugiere que la foto tiene como objetivo ilustrar el apoyo que hay que dar a las amistades cuando tienen problemas. Aunque la foto, a primera vista, podría ser interpretada desde una perspectiva *queer*, el contexto inmediato ha desmentido dicha posibilidad. Veamos qué pasa en la siguiente imagen seleccionada:



Imagen 15: ¿Amistad? (2) (Harvey, 2015, p. 23)

Como en la foto anterior, descubrimos dos mujeres jóvenes que se rodean con el brazo por detrás la una a la otra. Comparten unos auriculares, llevando cada una un extremo del mismo cable. No podemos mantener contacto visual con ellas, ya que miran las dos hacia la derecha. Podríamos pensar que alguien acaba de dirigirse a ellas y por eso miran hacia un mismo lado. Sea como fuere, la falta de contacto visual entre ellas y nosotros como espectadores, nuevamente, nos deja fuera de su relación: solo somos invitados a contemplar, excluyendo la participación, y dejando su propia situación como algo privado y excluyente.

Otra vez, una imagen susceptible de lectura *queer*, a la espera de lo que su contexto dicte: ¿se está ilustrando a amigas o hay una relación más profunda entre ellas? Esta foto acompaña un ejercicio de comprensión oral que pide al alumnado que escuche la conversación entre dos amigas, Paloma y Chloe. Como hace unas líneas, aunque la imagen tenía potencial, el contexto inmediato de la propia página ha desmentido toda posibilidad de que Paloma y Chloe fuesen mujeres lesbianas.

La última foto que merece ser estudiada es la excepción a la regla porque incluye a tres personas: dos chicas y un chico:



Imagen 16: ¿Amistad? (3) (Spencer, 2016a, p. 38)

Aunque haya tres personas, esta foto me llamó la atención por las dos chicas. Las tres personas están sentadas comiendo y bebiendo. El núcleo central está formado por dos chicas, una blanca y la otra negra, que se miran fijamente a los ojos. Además, hay un chico en segundo plano que mira a la chica negra, quien no le corresponde porque tiene la mirada fija en la chica rubia. El primer plano de las jóvenes las convierte, evidentemente, en los personajes principales. El hecho de que ninguna de las tres personas entre en contacto visual con nosotros como espectadores directamente hace de la situación algo que, como en las anteriores, solo estamos invitados a contemplar pero no a participar.

Un detalle revelador es que las dos chicas, además de mirarse fijamente a los ojos, también tienen sus manos muy próximas: aunque a primera vista parece que estuviesen tocando la misma copa, hay dos copas, una junto a la otra, lo que provoca la ilusión óptica de que el dedo índice de una chica toca el pulgar de la otra. En todo caso, el mensaje de intimidad entre las dos chicas es muy superior a la del chico con respecto a ellas. Él no entra en contacto visual con ninguna, de manera que, al igual que nosotros como espectadores no estamos invitados a participar, él también es reflejado como un observador no participante de este momento entre las dos jóvenes.

La foto se ha mostrado rica en matices, como la intimidad entre las dos chicas y el chico que es reflejado apartado de ellas. La imagen tiene mucho potencial para interpretar la relación entre ellas desde una perspectiva *queer*: ¿la proximidad física entre estas dos chicas y la compenetración visual entre ellas pueden ser interpretadas como significantes de algo más que amistad entre ellas dos? El hecho de que ninguna de las dos mire al chico, que queda de hecho excluido de su comunicación visual, podría reforzar esta interpretación.

Para confirmar esta posibilidad, se hace necesario recurrir al contexto. Como en las otras dos ocasiones, tenemos un contexto heteronormativo que desmiente toda posible interpretación *queer*, aunque esta vez es menos evidente: la imagen ilustra una única frase de un ejercicio de gramática que dice: “*I’ll be having lunch with my friends at 1 pm tomorrow*” (Spencer, 2016<sup>a</sup>, p. 38). La utilización del plural *friends* excluye, en principio, la posibilidad de que la relación entre las dos chicas sea distinta a la que el chico tiene con ellas, a pesar de que la imagen, sin el texto referido, parece transmitir un mensaje distinto.

He recurrido a la expresión “en principio” porque cabe otra posibilidad. Conviene tener en cuenta que la frase ilustrada por la imagen está descontextualizada. Además, la palabra inglesa *friends* no incluye marca genérica. Por tanto, no se sabe quién pronuncia la expresión ni a quién se refiere. ¿Es de una de ellas o es del joven? Si la oración pertenece a cualquiera de ellas, entonces el contexto heteronormativo es evidente: sus amigos son un chico y una chica. Sin embargo, si quien lo dice es él, sus amigas son las dos jóvenes, que entonces sí podrían ser leídas como mujeres lesbianas a partir de su proximidad física y su falta de interacción con el personaje masculino.

En esta investigación resulta imposible decantarse por una interpretación u otra. Considerando el peso que los mensajes heteronormativos tienen en el conjunto de la muestra, la intención original del equipo editorial, probablemente, haya sido solamente ilustrar la amistad. Pero el hecho de que la ilustración pueda ser leída desde una perspectiva *queer* es esperanzador, aunque solo sea través de múltiples cuestionamientos a la apariencia más evidente de la imagen.

Descubierto un resquicio para la lectura *queer* de los materiales educativos estudiados, llama la atención que las ilustraciones que podían resultar ambiguas sobre la heterosexualidad tuviesen todas protagonistas femeninas. Se ha destacado ya el papel de la homofobia como mecanismo de control de la masculinidad hegemónica y el temor de muchos hombres a ser leídos como homosexuales (Pichardo et al., 2015). Estas ideas se deben tener en cuenta si se quiere comprender la ausencia de imágenes con potencial *queer* protagonizadas por varones.

El potencial de interpretación *queer* de las imágenes con mujeres como protagonistas se puede comprender recurriendo al continuo lesbiano propuesto por Rich (1996). En cambio, la



ausencia de hombres en este tipo de ilustraciones puede ser interpretada a partir de las aportaciones de Sedgwick (1985), quien postuló un continuo parecido entre las relaciones meramente sociales entre hombres (homosocialidad) y las relaciones sexuales entre ellos (homosexualidad), aplicable también a las mujeres, pero con un tránsito mucho más difícil de un extremo a otro para ellos que para ellas, a causa de la homofobia imperante en las relaciones entre hombres.

En conclusión, los libros de texto de inglés analizados apoyan sin complejos la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), no representando ningún caso de relación explícita entre personas *queer*. En las pocas ocasiones en las que algunas imágenes podían resultar ambiguas, el texto circundante ha permitido descartar dicha posibilidad en casi la totalidad de los casos. Sin embargo, para poder afirmar una interpretación *queer* de ilustraciones ha sido necesaria una labor hermenéutica ardua, por lo que se puede afirmar que estas lecturas no son evidentes para el alumnado expuesto a los manuales estudiados, a menos que el profesorado colabore a ello o el alumnado disponga de formación previa para cuestionar la obviedad de las imágenes.

## 7.8. Etapas de la vida.

El alumnado de lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria debe aprender también los nombres de los acontecimientos y etapas más importantes de la vida. ¿Hay algún recorrido vital ideal que dictamine el formato estándar para todas las personas? El conjunto de pequeñas fotos siguientes son un buen ejemplo de lo que la mayoría de los manuales explicitan:

### Life stages



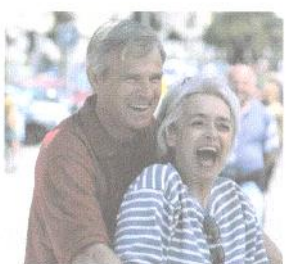
1



2



3



4



5



6

Imagen 17: Etapas de la vida (Jackson y Ludlow, 2018, p. 106).

Nos encontramos ante un ejercicio de vocabulario en ejercicios de refuerzo y ampliación adicionales como material complementario al final del manual. El alumnado debe etiquetar cada una de las fotos, escogiendo palabras de una lista que se proporciona. Para incrementar la complejidad del ejercicio, ni las palabras ni las imágenes siguen un orden lógico. En este caso particular, las imágenes consideradas individualmente carecen de interés, así como el diseño de su organización, ya que no siguen un orden lógico.

Al resolver el ejercicio, se descubre que el recorrido vital ideal de una persona debería ser de esta forma: infancia, adolescencia, compromiso, matrimonio, edad adulta y muerte. Además, un detalle importante es que las ilustraciones solo representan relaciones heterosexuales: compromiso y matrimonio son siempre con una persona del mismo sexo.

También es conveniente destacar que, según el ejercicio, la adultez se debe vivir en pareja con una persona de sexo distinto y que lo fundamental es la familia, ya que no hay alusiones a logros profesionales o personales que no tengan que ver con la pareja heterosexual. Otros ejercicios parecidos se han encontrado en otros libros de la muestra, todos ellos con contenidos similares.

En conclusión, los manuales de la muestra enseñan que la vida, pasada la infancia y la adolescencia, se debe vivir en pareja con una persona de sexo distinto y dentro del contexto del matrimonio. Parece evidente que este tipo de ejercicios está muy lejos de ser inclusivo, ya que multitud de personas, *queer* y no *queer*, no se podrían identificar con él.

Nuevamente, nos encontramos ante imágenes que refuerzan el currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998): binarismo y complementariedad necesaria de las personas en cuanto hombres y mujeres, que necesariamente deben ser heterosexuales (Rich, 1996).

### **7.9. “Ligoteo” (*flirting*).**

Aunque la relación humana que más interesa a los equipos editoriales que confeccionan los manuales de inglés para Educación Secundaria Obligatoria es la amistad, se pueden encontrar algunos y escasos de ejemplos de *flirting* (coqueteo) en ellos. En ninguno de ellos se ha descubierto el “tonteo” previo a una relación más estable entre personas *queer*, aunque sí queda reflejado para las personas heterosexuales. El siguiente ejemplo corresponde a un libro de texto de 1º ESO.

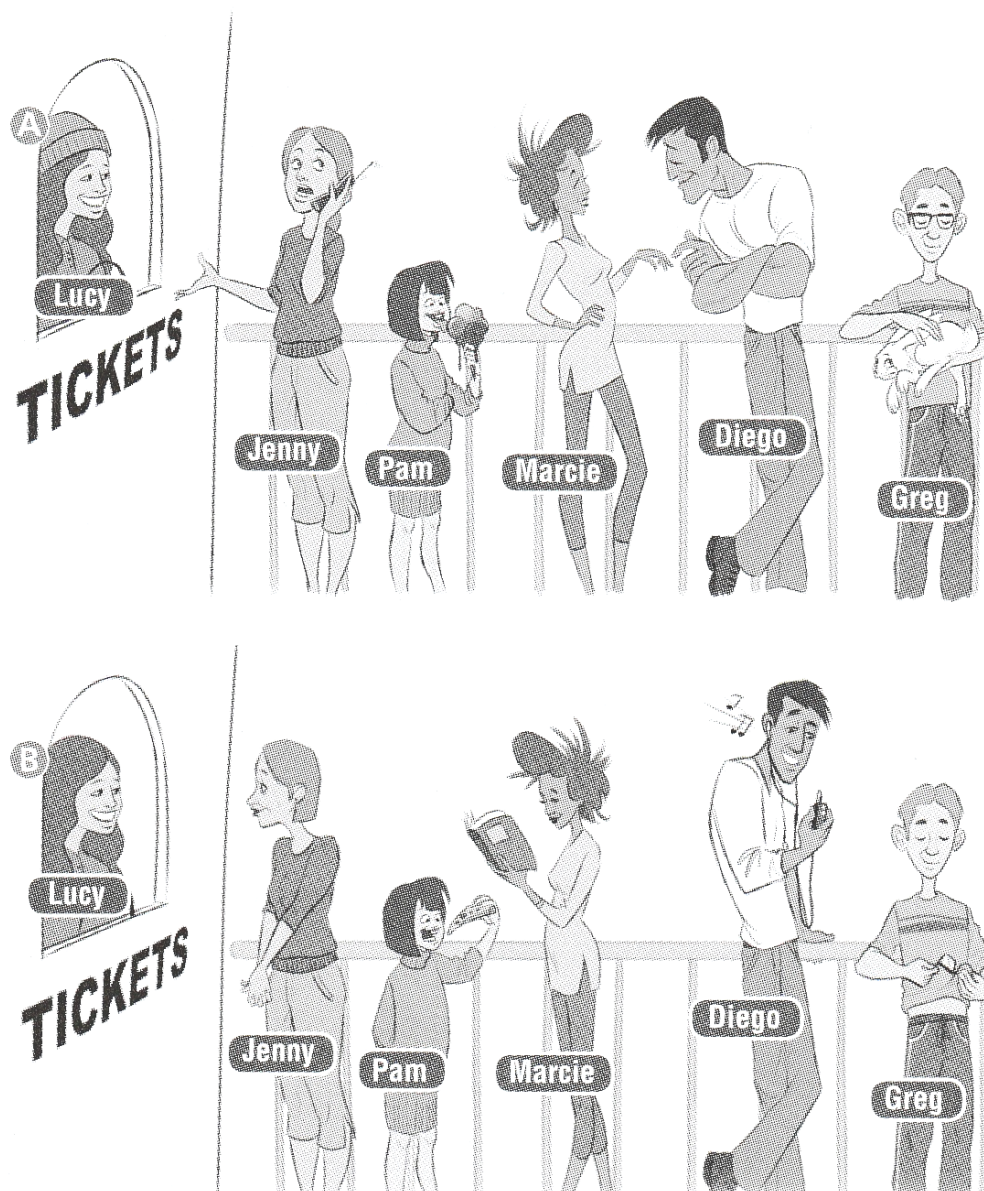


Imagen 18: “Ligoteo” (Addison y Norcott, 2011a, p. 26).

Estas dos imágenes forman parte de un ejercicio en el que el alumnado debe encontrar diferencias entre ambas y escribir unas frases describiendo lo que cada persona está haciendo, utilizando una serie de verbos dados. Es decir, se trata de un ejercicio de gramática basado en la ilustración.

En ambos casos, nos encontramos ante la cola que están haciendo seis personas para adquirir sus entradas para un espectáculo. Si nos centramos en el primer dibujo, considerando el lenguaje corporal de Marcie y Diego y la distancia entre ellos, parece evidente que no son desconocidos: podrían haber ido juntos y tener una relación personal o quizá se acaban de conocer y están ligando.



Lo sorprendente es que en el segundo dibujo la distancia entre ellos es significativa y a quienes elaboraron el manual no se les ocurrió hacer que Diego interactuase con Greg o Marcie con Pam. Probablemente, no solo porque serían relaciones entre personas del mismo sexo, sino también porque se trata de personajes menores de edad. Considerando todos estos, se puede interpretar que la imagen superior representa el coqueteo entre dos personas heterosexuales que acaban de conocerse.

Este ejemplo representa ampliamente las imágenes descubiertas en los libros: las relaciones personales entre adultos que no son de parentesco, amistad o trabajo son siempre heterosexuales. Si Greg y Pam hubiesen sido adultos, ¿el dibujo nos habría presentado a Marcie tonteando con Pam o a Diego haciendo lo propio con Greg? A partir de la nula existencia de casos parecidos en todo el resto de imágenes, resulta altamente improbable.

En síntesis, estamos ante otro ejemplo flagrante de heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), en el que el coqueteo constituye la única opción lógica para un hombre y una mujer que acaban de conocerse haciendo la fila.

### **7.10. Matrimonio.**

El tema del matrimonio, íntimamente ligado al de la familia, aparece más frecuentemente en los primeros cursos de Educación Secundaria. Sin embargo, es recurrente a lo largo de toda la etapa no como contenido específico de vocabulario (el alumnado es expuesto a palabras nuevas como novio, novia, padrino, dama de honor, etc.) sino, sobre todo, como tema sobre el cual leer, escuchar, hablar o escribir. Por ello, las imágenes que hacen alusión a él son frecuentes. He escogido la que aparece a continuación porque, además de ser representativa de las demás, está asociada a otra:



Imagen 19: Bodas y eventos familiares (Falla, Davies, Kelly, Wendholt, et al., 2017, p. 38).

Las fotos corresponden a un libro de 4º ESO, a la sección de expresión oral, y se ofrecen como material para que el alumnado hable sobre las celebraciones familiares, la comida y los regalos. Según Kress y van Leeuwen (2006), nos encontramos de nuevo ante eventos en los que no somos invitados a participar sino solo a contemplar: forman parte de la privacidad de las personas representadas ya que ninguna interactúa visualmente con quien percibe las imágenes.

La foto superior parece una boda y la inferior un cumpleaños. Ambos eventos se presentan como felices y ocasiones para celebrar y ser recordados posteriormente. Además, las personas aparecen emparejadas de forma heterosexual: novio y novia en la primera foto y abuelo y abuela, padre y madre e hijo e hija en la segunda.

La única lectura un poco heterodoxa de la primera foto sería la niña situada entre los recién casados: podría ser su hija de antes de casarse, bien de uno de ellos o de ambos. En todo caso, no hay evidencia de ello en la foto ni en el contexto inmediato como para aventurar semejante conclusión.

Lo que resulta evidente, a partir de la foto, el conjunto de la muestra de libros y lo expuesto hasta ahora, es que el matrimonio siempre se presenta como la unión de un hombre y una mujer. Aunque nunca se especifica si son cis o trans, también se puede presuponer que se trata de personas cis, ya que no hay menciones a personas trans en ninguno de los libros. De forma parecida, tampoco se han registrado alusiones textuales ni visuales a la posibilidad del matrimonio entre personas del mismo sexo.

En conclusión, en cuanto a la relación legal entre personas, los libros de texto estudiados también refuerzan la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), omitiendo la legalidad actual del matrimonio igualitario. Como se ha dicho anteriormente, los intereses económicos de las editoriales (Sunderland y Mcglashan, 2015) y el temor al “contagio del estigma” (Generelo y Pichardo, 2006) por parte de las mismas pueden contribuir a explicar este silenciamiento.

### **7.11. Familia.**

La familia es, en el contexto de los manuales estudiados, la segunda relación humana más importante para un adolescente, solo superada por las amistades. En el análisis textual quedó claro que el único patrón que debe seguir una familia es el de dos personas de distinto sexo que están abiertos a tener descendencia.

Por lógica interna de los propios libros, es de esperar que el análisis de sus contenidos visuales no difiera. Efectivamente, no lo hace. Aun así, debido a la gran importancia que el tema tiene a nivel teórico en este trabajo y a nivel práctico en la muestra, en especial en los libros de

1º ESO (de donde provienen la casi totalidad de las imágenes seleccionadas), presento a continuación una amplia variedad de ilustraciones.

La primera imagen representa la ilustración más tradicional de la familia. Normalmente, se suele incluir a los abuelos y abuelas para presentar o reforzar mayor cantidad de vocabulario en el mismo ejercicio, como en este caso:



Imagen 20: Representación tradicional de la familia (Marks y Devlin, 2011b, p. 8).

En algunas ocasiones, se recurre a los árboles genealógicos para presentar las relaciones de parentesco más extensas y así incluir también a tíos, tías, primas y primos o bien para hacer las relaciones entre padres e hijos más claras. Estos gráficos varían, desde simples líneas de unión lógica hasta diagramas más artísticos con aspecto de árbol.



Imagen 21: Esquema genealógico (Cornford y Lynda, 2016, p. 8).





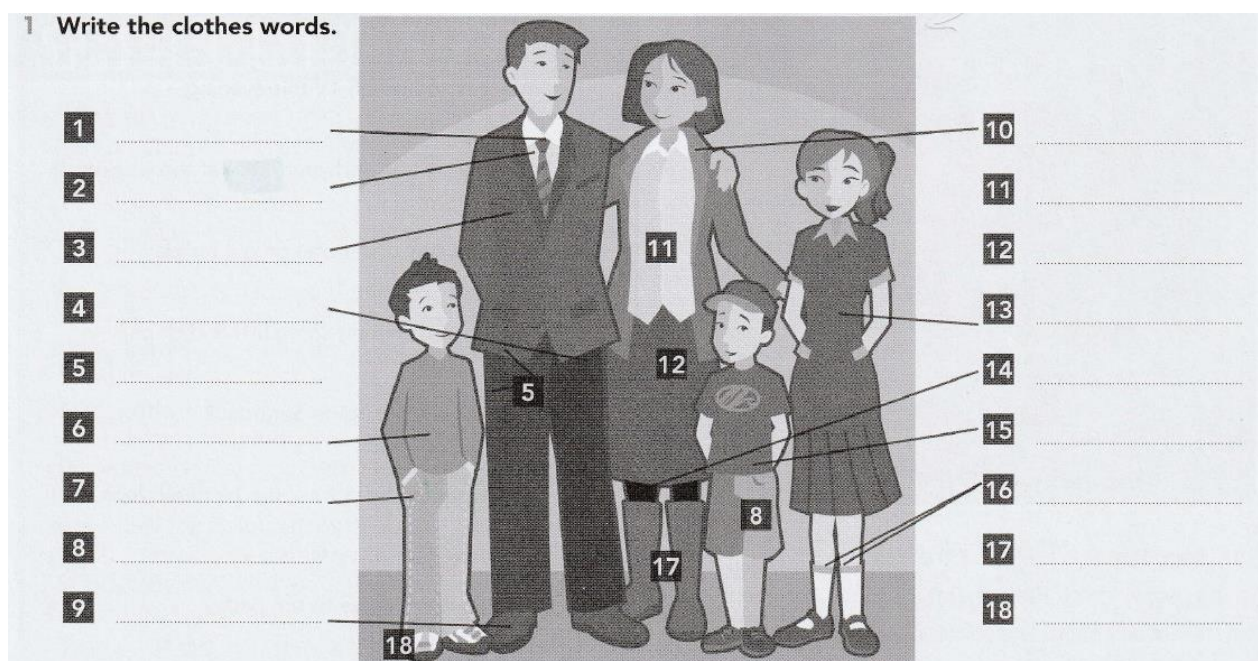


Imagen 24: La familia para reforzar el vocabulario sobre vestimenta  
(Conford y Lynda, 2016, p. 84).

Si no se pueden aislar los temas de gramática de una lengua totalmente, tampoco se puede hacer con el vocabulario. Por tanto, parece lógico que el tema de la familia se utilice para trabajar otros. Sin embargo, tal como se puede ver en la imagen sobre vestimenta, además de vocabulario y gramática también se pueden reforzar estereotipos de género como dicha ilustración atestigua claramente, con una clara distinción entre la estética femenina y la masculina, además del emparejamiento exclusivamente heterosexual de las personas.

A veces, se pueden encontrar imágenes que son susceptibles de más de una interpretación,



Imagen 25: La familia: ¿antes y después? (Marks y Addison, 2014c, p. 163).

como la siguiente, que sirve para que el alumnado realice una actividad de expresión oral:

Aunque no disponemos de indicaciones textuales sobre la identidad de las personas en el dibujo, el hecho de que el grupo de la derecha esté formado por un hombre, una mujer y dos adolescentes, puede ser interpretado como una familia.

¿Y el grupo de la izquierda? Siguiendo la misma lógica heteronormativa imperante hasta ahora en todos los resultados, bien podrían ser dos amigos, una pareja de novios o una pareja casada sin hijos. El contacto visual directo entre los dos me hace privilegiar una de las dos últimas opciones: pareja casada (o no) sin hijos, ya que sería más coherente con el resto del contenido de los manuales.

A pesar de la uniformidad descubierta hasta el momento, a nivel visual, podemos distinguir tipos de familias. El siguiente ejemplo pretende enseñar al alumnado la diversidad familiar que, como se puede apreciar en las imágenes, depende del número de descendientes (uno o más), del distinto color de la piel y de que haya o no varias generaciones habitando en el mismo hogar:



Imagen 26: Diversidad familiar (Pelteret, 2014, p. 9).

La posibilidad de que la familia no sea heterosexual es algo que ningún libro parece contemplar: siempre debe haber un padre y una madre, presumiblemente cis. Si en los apartados terminológico y textual intentamos descubrir alusiones claras a una familia que no fuese heterosexual sin resultado, llegados al final del mismo análisis, pero a nivel visual, el resultado es el mismo: no las hay. En consecuencia, parece incuestionable que los manuales de inglés de la



muestra estudiada, cuando representan la familia, se refieren solo a las familias formadas por un hombre y una mujer, reforzando así, una vez más, la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996).

### 7.12. Feminismo.

Aunque ha sido imposible encontrar referencias claras a las realidades *queer* en los tres niveles estudiados (terminológico, textual y visual), con respecto al feminismo la situación ha sido distinta. El vocablo feminismo ha registrado menciones explícitas en el corpus y ha sido posible analizar textualmente más de un fragmento relacionado con la lucha feminista. La situación se repite a nivel visual con las siguientes ilustraciones:

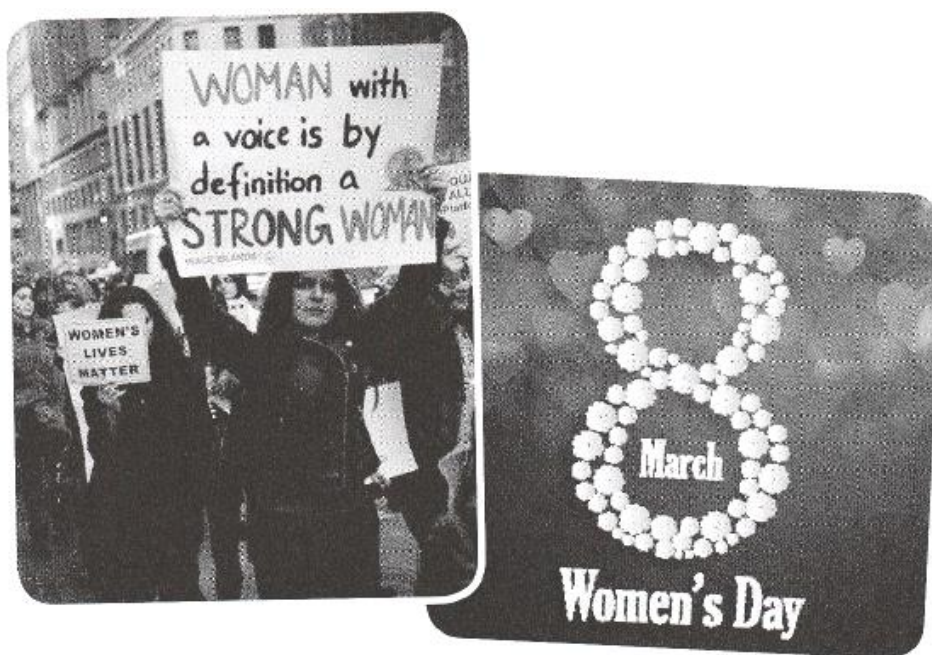


Imagen 27: Feminismo (Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 36).

Las imágenes forman parte de la sección dedicada a expresión oral. Se ofrecen como motivación para que el alumnado hable durante un minuto sobre cómo se celebra el Día Internacional de la Mujer en su país y, a continuación, sobre otras celebraciones importantes en su país de origen.

Los carteles que sujetan las mujeres en la imagen de la izquierda son suficientemente elocuentes con mensajes como: “Una mujer con voz es la definición de una mujer fuerte” o “Las vidas de las mujeres importan”. Son dos mensajes alusivos a la violencia contra las mujeres y al sexismo que las discrimina por el mero hecho de ser mujeres.

La imagen de la derecha es menos expresiva: un ocho grande, con el mes de marzo más pequeño y la leyenda “Día de las Mujeres”. Es de suponer que la ilustración original tendría

colores morados, pero como se presenta en blanco y negro es imposible saberlo. El hecho de que el fondo esté relleno de corazones desvirtúa el mensaje reivindicativo propio de la fecha.

Consiste un auténtico logro que el feminismo se vaya abriendo paso entre los temas legitimados para aparecer en los libros de lengua extranjera en Educación Secundaria. Sin embargo, no se trata solo del qué sino también del cómo. Ampliando la mirada y fijando nuestra atención en toda la página donde situamos estas imágenes, nos encontramos también con estas:

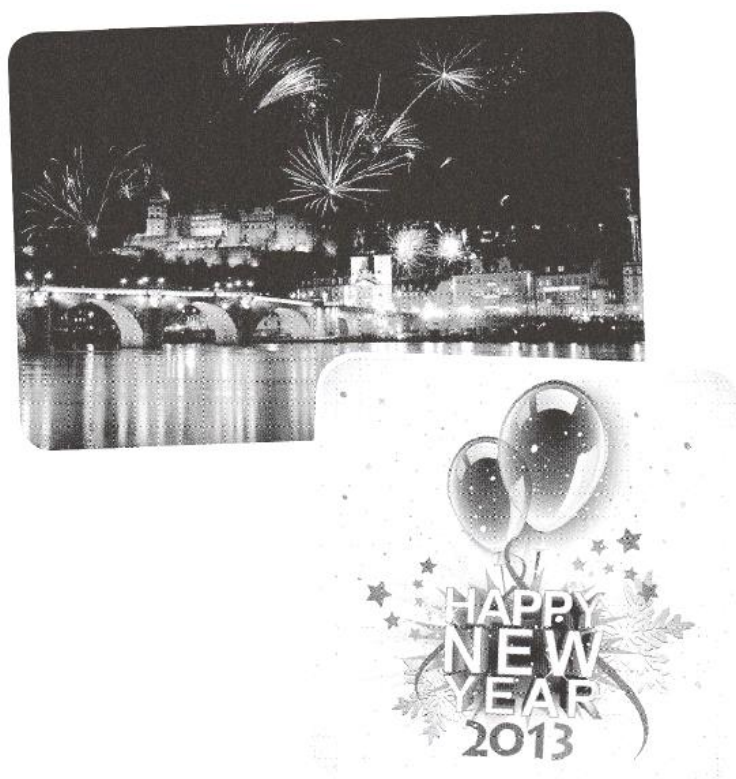


Imagen 28: Celebraciones de Año Nuevo  
(Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 36).

En esta ocasión, a partir de estas imágenes, el alumnado debe hablar de las celebraciones de Año Nuevo en su país y lo que ellos y ellas personalmente hacen. De esta forma, la asociación de estas imágenes hace que la alusión explícita al 8 de marzo anterior quede reducida a una celebración festiva comparable a la del 31 de diciembre, desprovista de carácter reivindicativo.

Concluyendo, aunque la inclusión del feminismo es significativa, la apuesta de los libros de texto por el tema es poco atrevida, como evidencia que apenas aparezca en un par de libros en total y la primacía de sus aspectos festivos por encima de los sociales y políticos. Buena señal de esta débil apuesta por la causa feminista es la ausencia de sus símbolos, que no aparecen en ningún caso. Aun así, es un progreso que se debe valorar, sobre todo cuando se compara con la ausencia absoluta de referencias *queer* en la totalidad de la muestra.

Todo esto nos lleva a recordar, y estas últimas imágenes son clara muestra de ello, que los manuales escolares no presentan una sociedad sino que la representan. La cuestión clave es quién



selecciona los contenidos a transmitir y cómo se transmiten (Sunderland, 2015; Torres Santomé, 1998). Las ilustraciones analizadas en este último epígrafe han demostrado cómo tanto la selección como la representación de contenidos se pueden poner al servicio de la ideología hegemónica (Gramsci, 1971, 2007): en este caso, el patriarcado (Millet, 1995).

### 7.13. Consideraciones finales.

En el apartado textual dediqué amplios párrafos a un análisis final y conjunto de los fragmentos estudiados, explicitando la lógica interna de los mismos. En este caso lo considero innecesario porque, en el caso de las imágenes, he ido especificando claramente el núcleo temático de cada conjunto.

Llegados a este punto los contenidos visuales del currículum oculto de género parecen ser claros y concordantes con los señalados en el análisis textual: apoyo incondicional al **binarismo cis** y a la **heterosexualidad obligatoria** (Rich, 1996), ambos fundando la vida de las personas en lo que a su apariencia, actividades, amistades, relaciones amorosas y familia se refiere, transmitiendo, por tanto, innumerables **sesgos de género**.

Complementariamente, las alusiones explícitas a las realidades *queer* han sido nulas. Además, los elementos visuales susceptibles de ser leídos desde una perspectiva *queer* han sido claramente escasos. Para colmo, a dichas posibles lecturas se les puede reprochar ser forzadas o, en el mejor de los casos, voluntaristas, ya que los contextos las han desmentido casi al completo.

Este último detalle evidencia, a mi parecer, la importancia que la cis-heteronormatividad obligatoria tiene en nuestra sociedad: los textos, con el desarrollo del lenguaje inclusivo, pueden ser leídos más fácilmente desde una perspectiva *queer*, pero mientras los equipos editoriales no opten por imágenes efectivamente inclusivas de la diversidad afectivo-sexogenérica, ellas seguirán siendo testigos de la invisibilización y consecuente deslegitimación institucional de las personas *queer*.

## CAPÍTULO 8: CONCLUSIÓN

Se ha optado por dividir este capítulo en apartados a fin de dotarlo de más claridad y coherencia con el resto del trabajo.

### 8.1. Comprobación de hipótesis.

Antes de expresar las conclusiones que se pueden extraer de este estudio, conviene comprobar las hipótesis planteadas en la descripción de la investigación, una vez expresados los resultados de la misma.

Aunque en el capítulo metodológico se expresaron preguntas de investigación, ellas se concretaron inmediatamente en hipótesis, por lo que considero que la comprobación de las mismas sirve también para contestar dichas preguntas.

Debido a la íntima conexión entre hipótesis y resultados, considero más conveniente hacerlo en este capítulo en lugar de en el último, más reflexivo y dedicado a la elaboración de conclusiones más generales así como de propuestas más a largo plazo.

#### *PRIMERA HIPÓTESIS*

*Las personas queer no son representadas en los libros de texto de inglés.*

La representación descubierta es mínima, con escasas menciones a personas que han hecho su pública su condición *queer*, como pueden ser Elton John, Miley Cyrus o Pedro Almodóvar. Sin embargo, como representación de la realidad *queer* no tienen eficacia alguna, ya que son presentadas siempre en su faceta profesional, obviando la personal y de esta forma invisibilizando su forma de vivir que transgrede las normas de la cisheteronormatividad obligatoria.

Centrando la atención en los textos e ilustraciones de los manuales escolares investigados, no hay ningún elemento que represente las realidades *queer* explícitamente. Si bien es cierto que algunos textos e imágenes tienen potencial para ser leídos desde una perspectiva más inclusiva, son poco numerosos y necesitan de personas formadas en estos temas para descubrirlos. Como en el caso de las menciones de personas concretas, su efectividad es prácticamente nula, ya que ni la formación en género y diversidad afectivo-sexogenérica del alumnado ni la del profesorado están garantizadas.

## SEGUNDA HIPÓTESIS

*Los libros de texto de inglés son un instrumento del currículum oculto de género para normalizar el cisheterosexismo e invisibilizar a las personas queer.*

En consonancia con la hipótesis anterior ya comprobada, que certifica la nula representación explícita de las realidades *queer*, se puede concluir también que los libros de texto de inglés son, en la práctica, herramientas eficaces para transmitir explícitamente el cisheterosexismo y así invisibilizar las realidades *queer*, lo que *de facto* implica deslegitimar el estilo de vida de las personas que transgreden las normas de género y orientación sexual.

Los manuales de inglés utilizados en Educación Secundaria y sometidos a análisis en este trabajo de investigación recurren a un reducido grupo de lugares comunes para describir realidades como las relaciones personales entre personas del mismo y de distinto sexo: las relaciones amorosas, las relaciones familiares, las relaciones de amistad, el matrimonio, el cuerpo humano, la vestimenta, el juego, el habla y tantos otros componentes de la cultura humana, pero siempre desde una perspectiva estrictamente heteronormativa. Todo ello resulta en la transmisión de una visión estereotipada de las vidas de las personas, que privilegia la realidad cis-heterosexual como la única posible y silencia todas las realidades que la cuestionan.

En pocas palabras, se puede concluir que estos libros transmiten una visión sesgada de la realidad, que esconde la existencia de las personas *queer* al alumnado que los utiliza

## TERCERA HIPÓTESIS

*Los libros de texto de inglés contienen elementos susceptibles de ser leídos desde una perspectiva queer.*

Como avancé al comentar la primera hipótesis, ciertos componentes de los manuales escolares de inglés, en especial textos e imágenes, tienen un potencial *queer* oculto. Lamentablemente, son pocos en número e ineficaces sin formación previa para ser detectados por parte del profesorado y del alumnado.

Si la formación en diversidad afectivo-sexogenérica fuese un componente eficaz de la estructura educativa, y no meramente nominal o virtual como lo es actualmente, sería posible que las personas que intervienen en el día a día de las aulas descubriesen los silencios de los libros de texto y los elementos susceptibles de ser leídos desde una perspectiva distinta de la cis-heteronormativa, para así conseguir superar los ideales estereotipados que pueblan los materiales educativos, en especial, los libros de texto.

## 8.2. Resultados y reflexiones finales.

A partir de la revisión de los resultados y de la verificación de hipótesis, se ofrecen una serie de reflexiones finales que inspiran las recomendaciones para optimizar los recursos educativos en particular y, en consecuencia, el proceso escolar de las personas *queer* que pueblan las escuelas.

### 8.2.1. Resultados.

Haré un esfuerzo por resumir, sin entrar en detalles como en capítulo anterior, los resultados de la investigación. Cabe reconocer que muchos de ellos son congruentes con resultados obtenidos en investigaciones anteriores, todas ellas realizadas por investigadoras e investigadores provenientes de contextos anglosajones, de allí la novedad de este estudio. Cuando los datos aquí reseñados tengan, además del soporte de esta investigación concreta, el de análisis anteriores, lo haré visible a través de la cita correspondiente.

Nemi (2018) nos recordaba que los manuales de lengua extranjera son articulados en torno al “yo” del alumnado destinatario. En este caso, libros de texto de inglés utilizados en Educación Secundaria Obligatoria en España, el alumnado está formado por adolescentes. Por ello, no sorprende que todos los textos, sin excepción, privilegien la relación de **amistad** por encima de cualquier otra relación humana. Sin embargo, llamaba la atención que el mensaje siempre se centra en las personas que son amigas y no en la amistad en sí misma, que no se presenta como una relación sencilla desprovista de momentos difíciles.

Aunque no ha sido posible descubrir un patrón de amistades, en general, se presentan grupos de varias personas compuestos por chicos y chicas o, muchas veces, descontextualizados. Más allá de la casuística particular, el mensaje es siempre muy personal recurriendo con frecuencia a la primera persona.

En general, se percibe una **presentación, a nivel textual, des-sexualizada de la adolescencia**, como si las relaciones personales íntimas más allá de la amistad no fuesen suficientemente relevantes a esa edad (Nemi, 2018). **A nivel visual**, sin embargo, no es infrecuente la presentación de **adolescentes femeninas sexualizadas** en comparación con los adolescentes masculinos. A pesar de que en algún libro se menciona la necesidad de una novia o un novio para ser más felices, las alusiones a este tipo de relaciones son escasas. En general, las relaciones íntimas son presentadas como algo que pertenece a la esfera adulta y no a la adolescente. A pesar de su escasa incidencia numérica, cuando se presentan, lo son según el **ideal del amor romántico**, si bien es cierto que se alude a las dificultades que las relaciones personales pueden atravesar.

La **felicidad**, que puede ser “mejorada” por una relación de pareja, depende, según los manuales estudiados, de la relación con **amistades y familiares**. Siempre teniendo en cuenta que estamos ante un mensaje dirigido a adolescentes, debemos interpretar que el discurso es: “los amigos y amigas de tu edad y tu familia te hacen feliz”.

¿Quiénes forman la familia de las y los adolescentes expuestos a estos materiales? Según los propios manuales, las familias pueden diferir en cuanto a sus culturas de origen, las edades de sus miembros o el número de descendientes. En algún caso muy poco representado, puede haber familias con solo un padre o una madre. Sin embargo, el alumnado debe entender que la familia ideal es siempre la formada por **una madre, un padre y, al menos, un hijo o una hija** (Sunderland y Mcglashan, 2015).

Los libros de texto analizados solo representan **hombres y mujeres**, tanto en edad adulta como en la adolescencia y la niñez. Lo hacen, además, de una **forma frecuentemente estereotipada** y con una notable **subrepresentación femenina** en comparación con la masculina (Pérez y Gargallo, 2008; Sunderland, 2015; Sunderland y Mcglashan, 2015).

Se pueden descubrir también ejemplos de utilización de los sustantivos masculinos como, por ejemplo, *man* o *men* para referirse a toda la humanidad, es decir, un **uso androcéntrico-esencialista del lenguaje** propio de otros tiempos.

También se puede percibir una **actitud sexista** que privilegia no solo la representación cuantitativa sino también cualitativa de los hombres con respecto a las mujeres (Pérez y Gargallo, 2008; Sunderland y Mcglashan, 2015). Por ejemplo, cuando tanto ellas como ellos son representados realizando una determinada acción, pero quienes triunfan y reciben el reconocimiento público por ella son siempre ellos.

No son pocos los casos descubiertos de ejercicios en los que, para practicar las formas comparativas de la lengua inglesa, se propone al alumnado comparar hombres y mujeres en general o a un hombre y a una mujer en concreto. Otra versión del ejercicio puede ser comparar niños y niñas en general o menores específicos. Además, también se presentan textos de lectura y ejercicios de comprensión oral que se basan en el mismo tipo de comparaciones.

En cuanto a la diversidad de las personas, se alude explícitamente a las **diferencias culturales, etarias, físicas, sexuales o religiosas**. Además, varios manuales explican que algunas personas pueden juzgar esas diferencias como algo negativo y, en consecuencia, discriminar y agredir a quienes no son como ellos o ellas. Sin embargo, la condena de actos violentos y discriminatorios se ve minimizada drásticamente cuando se explica que es posible

discriminar sin ser consciente de ello. Aunque esta explicación solo se ha encontrado en una ocasión, el mensaje no deja de ser cualitativamente relevante.

En lo que a violencia y discriminación se refiere, los libros de texto tienden a enfocarse en el *bullying* o **acoso escolar**, según la lógica interna de articulación en torno a la realidad más próxima al alumnado. Llama la atención, a pesar de todo, que en ningún caso se aluda claramente a la identidad de género y la orientación sexual como motivos por los que algunas personas son discriminadas.

La **ausencia** de alusiones a **diversidad por identidad de género u orientación sexual** es tal, que cuando se cita a personas famosas que son o fueron abiertamente homosexuales, como puede ser el caso de Elton John en el presente u Oscar Wilde en el pasado, esta circunstancia es silenciada (Sunderland y Mcglashan, 2015), independientemente de las consecuencias que ella hubiese podido tener, como fue el caso específico de Wilde.

Finalmente, en el contexto de la muestra, resultan llamativas las menciones explícitas al **feminismo** y a la lucha de las mujeres por obtener la igualdad efectiva de derechos que los hombres. En general, la presentación que se hace del feminismo es la de una causa social que tuvo su sentido en su momento pero, al menos en el contexto occidental, esta igualdad de derechos parece haberse alcanzado. Por ello, son numerosas las alusiones a las primeras mujeres que consiguieron algo, inventaron algo, fueron premiadas por algo o descubrieron algo, por citar algunos campos. La mayor parte de ellas son mujeres occidentales, en tanto que en numerosas ocasiones las mujeres que provienen de países en vía de desarrollo no son representadas en igualdad de condiciones que los hombres.

Sintetizados así los resultados de la investigación, conviene ahora reflexionar sobre ellos de manera conjunta, no aislada como se hizo en el capítulo anterior.

### **8.2.2. Reflexiones finales.**

En el epígrafe anterior se presentaron los resultados más relevantes de la investigación de forma fría y objetiva; a partir de ahora, contrariamente, siguen juicios de valor sobre los contenidos de los manuales estudiados desde una perspectiva *queer*.

#### *i. Los libros de texto estudiados son poco inclusivos.*

Aunque se pueden encontrar ejemplos del uso inclusivo de la lengua en veinte de los treinta y dos libros de la muestra, la mayor parte de ellos se registran en ejercicios de comprensión lectora o auditiva y lo hacen para no dar pistas sobre la respuesta requerida.

Es cierto que hay un intento por reflejar a hombres y mujeres, niños y niñas en diferentes situaciones y por utilizar un lenguaje representativo de todos y todas con distintos recursos lingüísticos descritos previamente, pero los estereotipos de género y la subrepresentación femenina, ampliamente demostrados, socavan este esfuerzo. Todo ello, además, sin tener en cuenta otras variables de inclusión, como las que conciernen a personas con diversidad funcional, por ejemplo.

*ii. Los libros de texto estudiados transmiten y refuerzan el sexismo machista.*

*iii. Los libros de texto estudiados transmiten y refuerzan el binarismo esencialista.*

Estas dos valoraciones ameritan ser comentadas de forma conjunta porque se manifiestan y refuerzan la una a la otra.

Aunque no hay expresiones flagrantes del sexismo machista, la presencia de estereotipos de género en lo que a belleza, estética, ropa, deporte, juegos, habla o trabajo se refiere no conduce a erradicar los prejuicios machistas imperantes en la sociedad occidental.

A nivel visual, la utilización de imágenes de robots, monstruos o avatares puede considerarse un ejemplo de buena práctica para la enseñanza del cuerpo. Asimismo, se pueden descubrir muñecos agenéricos para la representación de distintas disciplinas deportivas, evitando así la asociación de algunas con las mujeres y otras con los hombres. Lamentablemente, en ambos casos se trata de instancias aisladas y poco significativas a pesar de su oportunidad.

En general, los libros tienden a asociar el cuerpo femenino con la belleza y el masculino con la fuerza, y son representados de manera acorde con ello, de la misma manera que los deportes asociados con lo masculino tienden a ser más violentos y requieren fuerza, en tanto que aquellos asociados a lo femenino necesitan de más cooperación y coordinación. Todos estos elementos no hacen otra cosa que reforzar una vez más el mensaje de las diferencias esenciales entre los únicos dos grupos de personas representados: mujeres y hombres.

Un ejemplo de mala práctica especialmente significativo consiste en los ejercicios de comparación entre hombres y mujeres, que contribuye a reforzar la idea de que son esencialmente diferentes, además de perpetuar los rígidos estereotipos ya mencionados.

Considerando además que en ningún manual se plantea la posibilidad de que existan personas que no se identifiquen como hombres ni como mujeres, el binarismo esencialista presente en estos libros resulta evidente.

Este último aspecto se hace más patente aun si tenemos en cuenta que las únicas referencias a la palabra sexo son para designar el género de las personas, lo que significa que en los manuales estudiados el sexo y el género son considerados como idénticos. De esta manera, los textos de la muestra refuerzan una de las premisas fundamentales del pensamiento androcéntrico-esencialista-binarista (coincidencia incuestionable entre identidad de género y sexo asignado con dos únicas manifestaciones posibles, hombres y mujeres) que, entre otras consecuencias, incluye el rechazo tajante a la existencia de personas trans.

*iv. Los libros de texto estudiados transmiten y refuerzan la heterosexualidad obligatoria.*

No ha sido posible encontrar representaciones textuales o gráficas de parejas formadas por personas del mismo sexo. Además, los esfuerzos por descubrir parejas formadas por personas del mismo sexo en textos o imágenes ambiguas o bien han dado un resultado negativo o proporcionan una lectura que puede resultar forzada y voluntarista de aquello presentado por los manuales.

*v. Los libros de texto estudiados invisibilizan y deslegitiman la diversidad afectivo-sexogenérica.*

Basados en los dos puntos anteriores, resulta evidente que los manuales escolares de inglés como lengua extranjera estudiados no representan las realidades *queer* de ninguna forma explícita: ni personas homosexuales, ni bisexuales, ni trans, ni intersex, ni asexuales, ni pansexuales, ni no binarias, por citar algunas.

El problema real no es su no mención en los recursos educativos, sino el mensaje que ello conlleva: se trata de personas cuya existencia el alumnado conoce y, en muchos casos, reconoce en su vida exterior a las aulas, pero que no están dotadas de la legitimidad requerida para ser incluidas en los materiales didácticos.

Retomando lo expuesto en el marco teórico (Eisner, 1994; Torres Santomé, 1998), conviene recordar que estos olvidos no son casuales, sino intencionados por parte del llamado currículum oculto para perpetuar la escuela como un sistema de reproducción de los mecanismos de poder y de verdad imperantes en la sociedad que ha diseñado el currículum oficial: porque ciertas realidades, como las *queer*, no son consideradas legítimas en el contexto escolar, son intencionadamente invisibilizadas.

Sin embargo, debemos recordar con Torres Santomé (1998) que tampoco se puede considerar este hecho como una confabulación del profesorado y las autoridades educativas en contra de determinados colectivos. Si preguntásemos a estas personas por qué optan por silenciar



la realidad de las personas que transgreden la cisheterosexualidad, probablemente contestarían que es algo que pertenece a la esfera privada y, por tanto, no puede ni debe ser incluido en el currículum oficial.

Esto quiere decir que la invisibilización y consecuente deslegitimación de las personas *queer*, tal como se reflejan en los manuales educativos es, en el mejor de los casos, un reflejo de la combinación de lo que Borrillo (2001) y Pichardo et al. (2015) denominan homofobia liberal y homofobia institucional.

*vi. Los libros de texto estudiados invisibilizan y deslegitiman la discriminación por identidad de género y orientación sexual.*

Coherentemente con lo expresado en los párrafos anteriores, entre las causas de la discriminación, la violencia y el acoso escolar nunca se incluye ni la identidad de género ni la orientación sexual en los libros de texto de inglés estudiados. Nuevamente, una realidad que el alumnado conoce y, en su mayor parte, también reconoce no está dotada de la legitimidad requerida para ser incluida en los materiales educativos. Como ya se ha dicho anteriormente, la relativización de la violencia contra las personas se ve agravada por el mensaje, no frecuente pero sí significativo, de que es posible discriminar de manera inconsciente.

*vii. Los libros de texto estudiados refuerzan el continuo homosocial y el pánico homofóbico.*

Eve Kosofsky Sedgwick (1985), tal como se vio en el marco teórico, mencionaba un continuo homosocial que establecía los límites entre las relaciones socialmente aceptables entre hombres y las que no, además el pánico homofóbico de los hombres heterosexuales a relacionarse con hombres homosexuales. Estos conceptos son también aplicables a las mujeres, aunque con ciertas diferencias.

En los manuales analizados, las mujeres son más representadas en cercanía con otras mujeres sin la presencia de otras personas, en tanto que los hombres no aparecen nunca representados en proximidad con otros hombres en solitario: si hay cercanía física entre varones, siempre es en un grupo mayor.

Estos datos deben ser interpretados como un claro reflejo en los materiales educativos investigados de los fenómenos descritos por la autora.

*viii. Los libros de texto estudiados presentan una visión deformada del feminismo.*

El número de menciones a las primeras mujeres que alcanzaron algún tipo de meta hasta entonces reservada exclusivamente a hombres es alto. Los manuales estudiados reconocen la lucha de las mujeres a lo largo de la historia por la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres. De hecho, la palabra “feminismo”, a diferencia de “homofobia”, sí presenta registros en la muestra.

Si todo esto es cierto, ¿por qué califico la representación del feminismo como “deformada”? Para entenderlo, se hace necesario ampliar la mirada. Los textos estudiados ofrecen una sobrerrepresentación del mundo occidental en su conjunto y del Reino Unido y Estados Unidos en particular. Además, esta descripción del contexto occidental es marcadamente acrítica y positiva. En cambio, cuando son los países en vías de desarrollo los que son representados, siempre se acentúan aspectos como la pobreza y la desigualdad entre hombres y mujeres a favor de los primeros.

Conjugando todos estos aspectos, el mensaje global sobre el feminismo se podría enunciar de forma parecida a la siguiente: “La lucha de las mujeres por conseguir su igualdad en derechos con los hombres fue positiva y en el mundo occidental ha sido exitosa. El reto actualmente está en otras regiones del mundo: en los países en vías de desarrollo”.

De esta manera, lo que se consigue es desactivar los ideales feministas que, desprovistos de su carácter reivindicativo, acceden, por tanto, a la legitimidad necesaria para ser representados en los materiales escolares: sin la mención explícita de desigualdades reales entre mujeres y hombres que persisten en el mundo occidental y con la consiguiente invisibilización de objetivos futuros para la lucha feminista, esta se ve reducida a una representación “romántica” de realidades lejanas y ajenas tanto temporal como geográficamente.

*ix. Los libros de texto estudiados representan una ideología conservadora.*

Esta reflexión final pretende englobar todas las anteriores. Utilizo el adjetivo “conservador” en su sentido más amplio, sin ninguna connotación política específica: los manuales de texto escolares ofrecen una visión poco crítica de la realidad y escasamente abierta al cambio, perpetuando la situación tal como es actualmente.

Desde un punto de vista didáctico, a primera vista, los libros de texto pueden parecer modernos, abiertos e innovadores: con diseños gráficos atractivos, propuestas de actividades cooperativas, sugerencias para la participación del alumnado, referencias a la actualidad y énfasis en un enfoque didáctico comunicativo.

Sin embargo, esta innovación metodológica no está reñida con un mensaje conservador, que se transmite por doquier. El único ámbito que escapa a la resistencia al cambio es el tecnológico, en el que lo nuevo siempre se presenta como una superación de lo anterior.

En todos los demás temas, el mensaje tiende a ser conservador de una forma o de otra. El ecologismo, por ejemplo, se plantea regularmente en los libros estudiados, pero las actividades no suelen ser críticas sino meramente expositivas.

En el análisis textual, quedó claro cómo un texto con un gran potencial *queer* como el que describía las diferencias en el juego y el habla de chicos y chicas se quedaba en eso: una exposición, sin ningún tipo de actividad que permitiese profundizar en el tema o criticar el hecho de que actualmente se siga socializando a las personas según su género asignado al nacer.

No cabe duda de que las reflexiones finales anteriores podían ser calificadas de conservadoras. No pretendo extenderme, por lo que enumeraré ahora algunos de los mensajes más conservadores relacionados con el sexo, la identidad de género y la orientación sexual descubiertos en la muestra y no comentados hasta ahora.

En línea con la des-sexualización de los adolescentes representados en los manuales analizados (en especial la de ellos), no hay referencias explícitas a las relaciones sexuales. Sin embargo, parece claro que hay una íntima relación entre estas y el matrimonio, ya que los textos siempre relacionan matrimonio y, al menos, la voluntad de tener descendencia, dejando claro de esta forma que el acto sexual solo tiene sentido en el contexto del matrimonio y con fines reproductivos.

Aunque hay contadas referencias a madres solteras, su número es tan escaso que no llegan a cuestionar este tipo de mensaje. Otro detalle que puede ser calificado de conservador es el hecho de que se presentan hombres que se han casado más de una vez, pero nunca el de mujeres que sí lo han hecho, reforzando así un mensaje oculto de privilegio de los hombres sobre las mujeres.

En cuanto al mensaje de los manuales estudiados con respecto a la felicidad, se identificaba este sentimiento con amistades y familia, mensaje claramente conservador que plantea la siguiente cuestión: ¿las personas que no tienen una familia como las presentadas por los libros (con un padre y una madre) no pueden ser felices? O también: ¿las personas solas o que no tienen una relación monógama estable no pueden ser felices?

La omisión de la identidad de género y la orientación sexual como motivos por los que algunas personas son discriminadas, agredidas y acosadas es un dato sangrantemente revelador del conservadurismo que impregna estos recursos educativos.

Finalmente, la utilización de *man* o *men* para referirse a la humanidad en su totalidad es un recurso claramente conservador, propio de otros tiempos en los que la ideología androcéntrica-esencialista-binarista era explícita y visiblemente dominante y hegemónica, no de forma mayoritariamente implícita y oculta.

Es imposible, en el contexto de este estudio, afirmar con certeza por qué se opta por este tipo de mensajes. Solo podemos aventurar, en consonancia con todo lo expuesto hasta ahora, que se trata del reflejo de la mentalidad dominante entre los grupos más influyentes en nuestro contexto occidental, es decir, una manifestación más de lo que se ha llamado currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998).

Otro aspecto que seguramente condiciona las opciones ideológicas de los equipos editoriales cuando confeccionan los materiales educativos es el mercado: los libros de texto de inglés están, en su mayoría, destinados a un mercado global, e incluir ideas muy progresistas en ellos podría implicar la pérdida de clientes, en especial en ciertos países (Sunderland y Mcglashan, 2015), como resultado del “contagio del estigma” (Generelo y Pichardo, 2006) por parte de las editoriales que se animaran a incluir realidades transgresoras del cisheterosexismo.

### **8.3. Recomendaciones.**

En un afán por que este trabajo no se limite a un mero estudio teórico de interés académico, en esta sección haré una serie de propuestas a la luz de los resultados obtenidos, que espero la realidad futura demuestre que son atinadas. Sin embargo, antes de presentarlas, conviene justificarlas teóricamente, a lo que dedicaré el próximo apartado.

#### **8.3.1. Justificación teórica.**

##### **8.3.1.1. Cisheterosexismo.**

Alves y Martínez (2009), incitaban a “las personas preocupadas por los derroteros del currículum a identificar las lagunas y las ausencias y colaborar en la discusión del currículum” (p. 88). Ese ha sido el espíritu de este trabajo. Además, adoptando la terminología de Lovering y Sierra (1998), el interés ha sido descubrir el currículum oculto de género que se transmite a través de los libros de texto de inglés más utilizados en Educación Secundaria Obligatoria en España.

Para estas autoras, dicha faceta del currículum oculto está compuesta por tres elementos fundamentales: androcentrismo, esencialismo y polarización de género (Lovering y Sierra, 1998). Acabada la investigación, y a tenor de lo expuesto en los capítulos dedicados a los resultados, estos componentes son innegables. Sin embargo, pienso que falta un elemento

esencial: la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), reflejada cada vez que nos encontrábamos con temas como la familia, por ejemplo.

En la introducción de este trabajo, expliqué que privilegiaría, a lo largo de este escrito, el término cisheterosexismo. Se trata de un vocablo poco habitual en ámbitos académicos pero, desde mi punto de vista, provisto de un gran potencial. Opino que es el que mejor resume los contenidos del currículum oculto de género “ampliado”, tal como explico a continuación.

Se trata de una expresión compuesta por tres elementos que son:

- **CIS-**: prefijo proveniente del latín que significa “del lado de”. En los estudios LGTBI, su aplicación más habitual es para designar a una persona cuya identidad de género coincide con aquella asignada en el momento del nacimiento en base a su sexo biológico. Hace referencia a concordancia, por lo que podríamos extenderlo también a las personas cuya expresión de género también coincide con el género asignado y con el sexo biológico. De esta forma, cis- puede hacer referencia a personas normativas. En este contexto, lo considero equivalente a dos elementos del currículum oculto de género: el esencialismo (se es hombre o se es mujer) y a la polarización de género (roles y expresiones distintas según se sea mujer u hombre).
- **-HETERO-**: la raíz griega, ya presentada anteriormente en el marco teórico, significa “diferente” y en este caso hace referencia a la “heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1996): la presunción de que todas las personas deben sentirse atraídas de forma exclusiva por las de sexo diferente al suyo propio. En un contexto esencialista y binarista, este sexo diferente es el opuesto, ya que solo hay dos opciones: hombre o mujer. Se trata del elemento del currículum oculto que, desde mi punto de vista, no estaba incluido en la faceta de género de forma explícita.
- **-SEXISMO**: según el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014), se trata del trato distinto de las personas en razón de su sexo. Su manifestación más habitual en el mundo occidental es en forma de machismo que privilegia las posiciones de los hombres. De hecho, habitualmente, sexismo y machismo se utilizan como sinónimos. Por tanto, hace referencia al trato discriminatorio hacia las mujeres y equivale al androcentrismo ya identificado como elemento primordial del currículum oculto de género.

En resumidas cuentas, en base a la investigación realizada, propongo que el concepto de currículum oculto de género propuesto por Lovering y Sierra (1998) debe ser ampliado de manera que abarque tres mensajes fundamentales: las personas solo pueden ser hombres o

mujeres con correspondencia exacta y unívoca entre sexo y género (cis-), las personas solo se pueden sentir atraídas por las personas del sexo opuesto (-hetero-) y se debe privilegiar la posición de los hombres (-sexismo).

Por ello, propongo la utilización de “cisheterosexismo” como equivalente a “currículum oculto de género” (Lovering y Sierra, 1998). Este término, tan poco utilizado académicamente hasta ahora, tiene, desde mi punto de vista, un increíble potencial inclusivo de todas las discriminaciones ocasionadas por lo que se suele denominar heteropatriarcado. Aunque la etiqueta no es mía, me gustaría, a través de este trabajo, favorecer la extensión de su uso.

### **8.3.1.2. Pedagogía *queer*.**

Al comenzar esta investigación, su espíritu podría haber sido encuadrado dentro de los estudios identitarios de gays y lesbianas, aspirando a favorecer su inclusión en los materiales educativos, reclamando por ello el “pedazo del currículum” (Alves y Martínez, 2009, p. 88) que legítimamente les corresponde.

Varios años después, mi perspectiva ha cambiado. Nelson (1999) me ayudó a percibir que la legitimidad e inclusión de ciertas identidades -gay, lesbiana, bisexual, transexual, bisexual e intersexual en este caso- solo se puede construir en base a la deslegitimación y exclusión de otras -personas no binarias, personas asexuales, por citar algunas aplicables aquí.

Por ello, a partir del conocimiento de las teorías *queer*, que cuestionan la noción de identidad en sí misma, el análisis de los documentos primarios no se ha focalizado solo en descubrir (y denunciar) la ausencia de algunas personas sino también en desvelar los mensajes ocultos sobre identidades legítimas e identidades ilegítimas porque, en palabras de Nelson (1999), “enfocarse en el análisis puede ser más efectivo que hacerlo en la defensa” (p. 377, la traducción es mía).

La importancia de esta investigación, por tanto, no es tanto descubrir que no hay personas *queer* en los manuales escolares (probablemente ya lo intuíamos todos y todas), sino desvelar cómo los libros de texto contribuyen a construir verdades sobre la única identidad legítimamente admitida en el mundo occidental: la cisheterosexista explicada en el apartado anterior.

... la filosofía “*queer*” es en realidad un pensamiento que responde a las necesidades de una sociedad fuertemente estigmatizadora, en la cual las cuestiones de identidad, género u orientación sexual se clausuran ante toda posibilidad de articular un discurso alternativo que no implique la búsqueda de una esencia que sería nuestro yo, eterno e inmutable. (Henriquez, 2011, pp. 128-129)

Por ello, es importante que las investigaciones académicas estén revestidas de una mirada *queer* así como que los materiales didácticos se formulen desde una pedagogía *queer*, porque la teoría *queer* en general es “una ética de la aceptación del ser humano en toda su riqueza” (Henriquez, 2011, p. 136).

Las recomendaciones que siguen están, pues, imbuidas del espíritu de la pedagogía *queer* que, como reconoce Sánchez Sáinz (2019), más que una teoría es una práctica encaminada a favorecer el empoderamiento de las personas involucradas en el proceso educativo. Esta misma autora aporta varios motivos para optar por esta práctica pedagógica: para comprender privilegios y opresiones, para que la educación se enfoque desde y para la a-normalidad, para visibilizar sexualidades y cuerpos y porque la pedagogía *queer* sostiene que la educación es un proceso afectivo en el que las identidades no son inamovibles.

### **8.3.2. Libros de texto *queer*.**

¿Cómo transformar los libros de texto para que sean realmente inclusivos? O, mejor, según lo expresado hace unas líneas, ¿para que sean más *queer*? ¿Cuál es el ideal al que deben aspirar los recursos educativos?

Se hace difícil responder a esta pregunta porque carecemos de la expresión de dicho ideal, entre otros motivos, porque el manual perfecto no existe. Haciendo caso omiso de esta última apreciación, en España, a día de hoy, no existe una ley LGTBI integral y, por tanto, carecemos de indicaciones acerca de cómo ajustar los materiales didácticos. Por ahora, a modo de ideal al que aspirar, se puede tomar lo expresado por los Principios de Yogyakarta (2007), cuando estipula que los Estados:

Asegurarán que los métodos, currículos y *recursos educativos* sirvan para aumentar la *comprensión y el respeto de, entre otras, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género*, incluyendo las necesidades particulares de las y los estudiantes y de sus madres, padres y familiares en este sentido. (16.E, la cursiva es mía)

Si bien no es totalmente *queer* (no menciona la necesidad de cuestionar la noción de identidad en sí misma), sí está en el camino hacia ello. ¿Cómo se pueden adaptar los libros de texto para que favorezcan una mayor comprensión de, *entre otras*, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género?

Aquí conviene recordar el carácter limitado de los recursos educativos, que son meras selecciones de contenidos (Sunderland y Mcglashan, 2015) que acercan ciertos aspectos del mundo al alumnado. Por tanto, lo importante aquí es que dicha selección se haga según principios (Sunderland, 2015).

¿A quién pertenecen dichos principios? ¿A quiénes benefician? Aquí chocamos con los intereses comerciales de las editoriales (Sunderland y Mcglashan, 2015), más preocupadas por sus cuentas de beneficios que por los valores (y antivalores) contenidos en sus textos.

Por ello, es importante el papel del **profesorado** en esta tarea. ¿Hasta qué punto tienen voz en este proceso de elaboración de manuales escolares por parte de las editoriales? Se debería avanzar en el camino de la elaboración por parte del profesorado y de los centros educativos de sus propios materiales, de manera que incluyan una selección de contenidos según valores y no de acuerdo con intereses comerciales.

Conviene recordar ahora lo que dice Torres Santomé (1998) acerca de la necesidad de contar con profesionales de la educación reflexivos, algo que solo se puede conseguir si se refuerza la formación inicial del profesorado en temas de género y diversidad afectivo-sexogenérica, tal como reclama Penna (2012) en su tesis.

Si se cuenta con un profesorado con formación sólida en estos ámbitos, será posible que ellos y ellas hagan de los contenidos LGTB (Gallardo y Escolano, 2009)<sup>42</sup> una realidad en sus aulas, bien porque elaboren sus propios materiales o bien porque sean capaces de descubrir y corregir los mensajes ocultos de los recursos educativos proporcionados por las empresas editoriales. Partiendo de la denominación aportada Gallardo y Escolano (2009), propongo la posibilidad de que este profesorado reflexivo y crítico sea capaz de incorporar **contenidos queer** a su labor docente.

Todo ello se vería favorecido también si en los centros escolares en sus etapas obligatorias se ofreciese al alumnado una **formación afectivo-sexual** comprensiva y coherente, que fuese más allá de los contenidos meramente biologicistas, métodos anticonceptivos y prevención de infecciones de transmisión sexual.

Se puede criticar a lo que expuesto hasta ahora que no he dado ninguna indicación concreta sobre cómo debería ser un libro de texto *queer*. Es cierto y, en el fondo y en la forma, es coherente con el espíritu *queer*, que más que dictaminar cómo son las cosas, las cuestiona. Si hasta aquí he especificado principios generales para **queerizar los materiales educativos**, a partir de ahora especificaré algunas indicaciones propias basadas en los resultados de mi labor investigadora.

En páginas anteriores expresé claramente mi rechazo hacia una práctica que calificué de mala, aunque en realidad la considero nefasta. Se trata de los ejercicios, muy frecuentes por

---

<sup>42</sup> Gallardo y Escolano (2009) definen los contenidos LGTB como “aquellos que reconocen y atienden la diversidad afectivo sexual y las cuestiones de género” (p. 17).



cierto, que piden al alumnado de comparen a hombres y mujeres en general o a personas masculinas y femeninas en particular. Estos ejercicios, que en principio solo buscan reforzar el conocimiento de las formas comparativas que ofrece el idioma inglés, terminan consolidando estereotipos de género a los que el alumnado ya está expuesto en su día a día, reforzando de esta manera sesgos que el discurso oficial propugna eliminar.

Comprensiblemente, no se puede pretender enseñar los comparativos sin aplicarlos a una variedad de situaciones, incluyendo las personas. Por ello, eliminar este tipo de ejercicios es una quimera impracticable.

Sin embargo, y sin necesidad de llegar a este extremo, sí pueden ser mejorados: se puede reducir al mínimo las frases que comparan hombres y mujeres, o se pueden comparar hombres y mujeres de forma que cuestionen estos sesgos, incluyendo en ellas hombres que se maquillan y mujeres que se rapan el pelo, por ejemplo. Además, cuando se recurra a la comparación entre hombres y mujeres, conviene evitar las generalizaciones, de manera que se puedan eliminar mensajes esencialistas como los analizados en el capítulo dedicado a los resultados de tipo textual. Para ello, evitar los plurales generalizadores (*men* y *women* sin artículo previo) es una buena herramienta, así como el añadido de adverbios que minimicen las diferencias, como *sometimes*, *often*, *generally* o *usually*, entre otros.

En todo caso, cuando se haga necesario expresar comparaciones entre hombres y mujeres, conviene que se trate de personas particulares y sobre aspectos tangenciales de la vida de las personas, previniendo el uso de adjetivos como inteligente, fuerte, hermoso u otros que pueden contribuir al refuerzo de estereotipos de género.

Para reducir la incidencia de los casos de comparaciones entre hombres y mujeres, en tanto, se puede recurrir a elementos naturales como paisajes o climas o aspectos “neutros” de ciudades o países o regiones. Por neutro me refiero a aspectos que difícilmente pueden ser calificados de positivos o negativos como la población (una ciudad tiene más habitantes que la otra): si se compara la riqueza, por ejemplo, estaríamos perpetuando los estereotipos de países ricos y pobres.

Otro aspecto relevante en lo que a comparaciones se refiere, desde una perspectiva *queer*, es que también refuerzan el binarismo esencialista que acaba negando la existencia de personas no binarias o trans. Por ello, aunque no es realista aspirar a la completa eliminación de ejercicios que comparen a hombres y mujeres, insisto en afirmar que es conveniente reducirlos al mínimo y también expresarlos como casos de personas concretas, de manera que se puedan evitar las generalizaciones sobre hombres y mujeres y las personas en general.

Continuando con la representación de las personas, otro elemento que he criticado previamente es la nula o casi nula representación que tienen cuerpos no normativos: ancianos, con problemas físicos, muy altos, muy bajos, gordos y tantos otros. Este aspecto en concreto supera ligeramente la perspectiva de género, pero en tanto y en cuanto las teorías *queer* aspiran a eliminar los cánones, la crítica resulta pertinente.

Sería conveniente que la diversidad de cuerpos representados en los manuales escolares fuese más amplia, evitando la transmisión de cánones no solo de belleza sino también de salud. Los libros de inglés de 1º de la ESO (y también de niveles anteriores en Educación Primaria e Infantil) pueden ser, desde este punto de vista, muy eficaces a la hora de transmitir el mensaje de que todos los cuerpos son bellos así como una noción más adecuada de la salud.

En páginas anteriores calificué el uso de avatares, monstruos y robots como ejemplo de buena práctica en lo que a la enseñanza de las partes del cuerpo se refiere, en cuanto que no contribuyen a reforzar estereotipos de corte binarista y de género. Insisto en esta idea: la necesidad de que los manuales escolares refuercen este tipo de prácticas para contribuir a una flexibilización de la representación de los cuerpos.

Uno de los contenidos fundamentales transmitidos por el currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) en los libros de texto de inglés estudiados ha sido la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996). Consistentemente, en un total de treinta y dos libros de texto, se ha reiterado incansablemente el mensaje de que las personas solo se sienten atraídas por personas de sexo diferente y de que las familias siempre están formadas por un padre y una madre y sus descendientes, independientemente de que otros aspectos de las mismas puedan variar.

Al menos en España, país que legalizó el matrimonio igualitario hace más de quince años, esta representación de la realidad social es ficticia, por no decir mentirosa. Por ello, creo que es uno de los aspectos principales a modificar en los recursos educativos para que sean más *queer*. No se trata, lógicamente, de que haya personas *queer* representadas en todos los textos y en todas las imágenes de los manuales, porque tampoco sería un fiel reflejo de la realidad, al menos desde un punto de vista cuantitativo. Sin embargo, la ausencia absoluta de estas personas en una muestra tan amplia tampoco es realista.

Mi propuesta es sencilla y creo que se puede argumentar de forma sensata: si, según las estimaciones que gozan de mayor consenso, se calcula que en torno al 10-20% de la población es *queer* (Allen, 1997; Patterson, 1998, citados por Menéndez, 2001), ¿por qué no aspirar a que, al menos el 10% de los personajes, reales y ficticios, famosos y anónimos, que aparecen en los textos y en las imágenes sean explícitamente *queer*?

Me gustaría recalcar la expresión “explícitamente *queer*”: recordemos que en el desglose de resultados se descubrió que en torno a un 10% de los personajes aludidos al menos dos veces a lo largo de la muestra podían ser considerados *queer*, pero solo en un sentido amplio e incluyendo también a personas aliadas. Sin embargo, en ningún caso de los descubiertos se hacía expresión clara de la identidad de género o de la orientación sexual no normativas de estas personas, dejando este descubrimiento librado al conocimiento previo del alumnado o del profesorado o, en todo caso, a su curiosidad.

Siendo más ambiciosos en la propuesta, la representación de, al menos, un 10% de personas explícitamente *queer* no puede ser meramente individual. Junto con la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), aquí también se ha criticado la “idealización del amor heterosexual” (Rich, 1996, p. 27) o amor romántico. Por ello, también sería recomendable que, nuevamente, al menos el 10% de las parejas y familias representadas fuesen *queer* en cualquiera de sus formas.

Se ha mencionado en este trabajo la homonormatividad (Moreno y Pichardo, 2006; Motschenbacher y Stegu, 2013) como mecanismo de control de la legitimidad subordinada de ciertas personas y prácticas del colectivo homosexual, mecanismo que, al mismo tiempo, contribuye a invisibilizar a otras, en especial a las mujeres lesbianas. Por ello, la representación de las personas *queer* debe ser muy cuidadosa, de manera que no se profundice en la exclusión de ciertos colectivos dentro del abanico *queer*. Así, por ejemplo, se debería mirar por una representación igualitaria de hombres y mujeres, tanto a nivel personal como de parejas y familias, o que las personas bisexuales y trans sean también efectivamente visibles.

En definitiva, se trata también de evitar la transmisión de estereotipos que afectan a las personas *queer*. Por ello, la variedad de sus referencias es importante, de manera que la selección de representaciones contenidas en los manuales escolares se ajuste lo más posible a la realidad de estas personas. En esta tarea, la mención de personas famosas es particularmente importante, a modo de referentes para los y las menores *queer* que utilicen estos materiales. Es necesario que cuando estas personas famosas sean citadas, su condición *queer* se haga explícita y no quede librada, como actualmente, al conocimiento previo del alumnado o a su curiosidad.

Un ámbito delicado a la hora de ser representado en los libros de texto es la sociabilidad *queer*. Este contexto está muy estereotipado en el imaginario popular, poblado de bares de ambiente, saunas, cuartos oscuros y demás. Por ello, también es importante que, sin negar la existencia de estos fenómenos, se presente a las personas *queer* en sus relaciones sociales de forma asimilable a como se haría con cualquier persona cisheteronormativa: con amistades, con familiares, en clase, en el trabajo, etc.

Ello no quita que peculiaridades propias de la comunidad *queer* no puedan, sino que también deban, ser representadas. Por ejemplo, así como se han descubierto en la muestra ejemplos de representación del 8 de Marzo, Día Internacional de la Mujer, en el futuro debería ser posible también encontrar fotos y textos en torno al Orgullo LGTBI. De la misma manera, símbolos como la bandera arco iris o el triángulo rosa deberían tener hueco tanto a nivel visual como gráfico en los manuales escolares *queerizados*.

Al analizar los resultados gráficos relacionados con el feminismo, se criticó la visión desvirtuada y simplificada que se transmitía del mismo. De manera similar, es importante cuidar la presentación del Orgullo y los símbolos *queer* para evitar caer en una representación excesivamente lúdica o mercantilista de los mismos, alejada de su valor reivindicativo.

En consonancia con este espíritu crítico, resulta crucial que se incorpore también el mensaje de denuncia de la violencia ejercida sobre las personas *queer* bajo cualquier forma de homofobia. De esta manera, se acabaría con el intolerable silencio que actualmente reina en los libros de texto estudiados en torno al acoso escolar por orientación sexual e identidad de género, por ejemplo.

Finalmente, también es recomendable que en los libros se vaya más allá de la representación y se anime al alumnado a expresarse sobre este tema. Además de contenidos *queer* y actividades de comprensión sobre ellos, se deben proponer actividades de producción que lleven a profundizar y posicionarse sobre las realidades *queer*. De esta manera, las actividades de expresión oral y escrita podrían incluir ejercicios de debate sobre los derechos de las personas *queer* y la homofobia, o la elaboración de informes sobre estos temas a partir de la investigación autónoma por parte del alumnado.

Parece claro que los contenidos *queer* son abundantes y tienen un gran potencial. Me gustaría acabar esta sección no ya con una idea propia, sino citando a un autor que, de alguna forma, resume el espíritu de estas sugerencias: la aspiración a ampliar el espectro social al que el alumnado se ve expuesto a través de los materiales educativos, con el deseo de que puedan encontrar personas y realidades con las que sentirse identificados más fácilmente y así favorecer el proceso de construcción y materialización de su propia realidad (aunque, desde una perspectiva *queer*, no sería adecuado denominarla de identidad):

Esta posibilidad de nuevas relaciones, de nuevos modelos familiares, de divergentes relaciones de afecto y amor, es lo que nos ofrece la teoría “*queer*”, no un individuo aislado y autosuficiente ni abandonado a un narcisismo que no es propio de la teoría.

[...] pueden beneficiarse de otras formas de reconocimiento más allá de un hogar de tamaño único o de un modelo que clausure la diversidad en beneficio de la regularidad, haciendo visibles tanto moral como políticamente espacios tan variables como los siguientes: hogares monoparentales, personas mayores que viven juntas a fin de proveerse atención y cuidados, familias extensas, es decir que viven y se miran como familias más allá del núcleo padre-madre-hijo, niños criados en hogares múltiples o por padres solteros, gays o no, adultos y niños que viven bajo el cuidado de sus padres, miembros de la tercera edad que tienen el cuidado personal de sus nietos u otros parientes o personas, amigos o hermanos que viven en relaciones no conyugales y que actúan como redes de apoyo mutuo proveyendo cuidados primarios, hogares en los que hay más de una pareja conyugal u hogares de parejas homosexuales o heterosexuales. (Henriquez, 2011, pp. 135 y 137-138)

Se percibe claramente que el listado del autor, variado pero no exhaustivo, no se limita a mencionar a las personas que transgreden las normas del género y la orientación sexual. *Queerizar* los materiales escolares, por tanto, beneficiaría a todas las personas, eliminando el carácter ilegítimo de muchos estilos de vida que actualmente están invisibilizados, no solo los de las personas homosexuales, bisexuales, trans o intersex.

Al mencionar esta cantidad de nuevos contenidos *queer*, conviene recordar que la progresividad es uno de los principios del sistema educativo. Por tanto, esta presentación de nuevas realidades debe ser paulatina y ajustada a la situación y necesidades del alumnado, desde los más pequeños hasta los más mayores.

Esta condición de progresividad es fundamental para garantizar que los materiales educativos que presentan los contenidos *queer* colaboran efectivamente para crear y recrear las condiciones de posibilidad necesarias para que el todo el alumnado que transita por las aulas se enfrente con ocasiones reales de identificación efectiva en el proceso de materialización de su propia realidad.

Otra advertencia que conviene verbalizar antes de continuar es que, en consonancia con el espíritu raro, extraño y crítico de la pedagogía *queer*, estas sugerencias no pueden ser tomadas como definitivas o únicas, sino como una aportación más, provisional y sujeta a revisión y mejora, en la tarea de construcción de realidades escolares que, para ser auténticamente inclusivas, necesariamente deben ser *queerizadas*.

### **8.3.3. Lecturas *queer*.**

Las propuestas expuestas hasta ahora pueden resultar atractivas pero están, probablemente, muy lejanas de la realidad actual. Como se ha dicho anteriormente, este trabajo pretende aportar

su granito de arena para contribuir al cambio y no quedarse en el ámbito meramente académico. La pregunta, entonces, es la siguiente: hasta que este cambio tan radical sea posible, ¿qué se puede hacer?

El cambio, al igual que el ideal expuesto anteriormente, se debe ser progresivo. Por tanto, no se trata de presentar desde ya la realidad social sin los filtros del cisheterosexismo dominante en nuestra sociedad: se puede comenzar presentando situaciones que, aunque no ideales, son mejores que las que se presentaban hasta ahora (Sunderland, 2015).

Puesto que los manuales escolares no nos permitirán esta tarea de presentar una realidad algo mejor, al menos no de forma explícita, retomamos la necesidad de un profesorado con una sólida formación en género y diversidad afectivo-sexogenérica (Penna, 2012) que sea capaz de descubrir las grietas de los materiales para así desvelar las realidades *queer* a su alumnado (Sunderland y Mcglashan, 2015).

Me refiero a lo que se ha dado en llamar “lectura *queer*” (*queer reading*): “interrogar lo aparentemente ortodoxo desde una perspectiva que reconoce que lo raro se puede encontrar, escondido, en cualquier lado” (McKee, 2009, p. 266). Esto es practicable, especialmente, con textos que pueden ser leídos tanto desde una perspectiva heteronormativa como transgresora de la norma, por ejemplo, amigos del mismo sexo, personas solas cuidando de menores o padres y madres solas (Sunderland y Mcglashan, 2015).

Este tipo de textos con un menor grado de heteronormatividad (Sunderland y Mcglashan, 2015) y, por tanto, potencial para ser comprendidos desde una perspectiva *queer*, también han sido encontrados a lo largo de la muestra. Cito algunos a continuación, seguidos de cuestionamientos que el profesorado comprometido con la pedagogía *queer* podría animar a su alumnado a formular.

En general, se trata de frases aisladas que, dada su falta de contexto, pueden ser interpretadas desde varios puntos de vista o, también, textos más largos que, expresados en plural o en primera o segunda persona, pueden admitir tanto lecturas heteronormativas como lecturas *queer*.

*I have decided to split up with my boyfriend.* (Falla y Davies, 2017, p. 57)

Se trata de un ejemplo para ilustrar *phrasal verbs*. Aunque el contexto no es el más idóneo para facilitar una discusión sin distraer del punto principal que, en este caso, es gramatical, se podría retomar este ejemplo más tarde y hacer preguntas al estilo de: ¿Quién es *I*? ¿Es una chica? ¿Y si fuese un chico? ¿Por qué puede esta persona haber decidido romper con su novio? ¿Los

chicos dejan a sus novias por motivos distintos de aquellos por los que las chicas rompen con sus novias?

*The Prime Minister's wife has promised that she will attend Fashion Week.* (Treloar y Holley, 2016, p. 84)

En este caso, estamos ante una frase que da información al alumnado para que redacte el titular de la noticia para el periódico. El contexto es propicio para pedirles que enriquezcan esta información con más detalles de su invención y compartirlas.

Una vez hecho esto, en caso de que a nadie se le haya ocurrido hacer de la mujer protagonista de la noticia la mujer de la Primera Ministra (*Prime Minister* puede designar tanto a un hombre como a una mujer), se les puede plantear la posibilidad. Además, la frase también ofrece la oportunidad para discutir sobre los estereotipos de género: ¿de verdad es noticia que la esposa del primer o primera ministra irá a un evento de moda? ¿No hace nada más interesante la esposa de la primera o primer ministro que pueda ser objeto de titular en un periódico?

*I left home when I was eighteen. I was really sad to leave my town. It's where I started school at the age of five, learned to drive and where I met my girlfriend.* (Falla, Davies, Kelly, Wendholt, et al., 2017, p. 6)

Esta vez, el texto es ligeramente más largo. Es el último en una serie de micro-textos para rellenar huecos con vocabulario sobre las etapas de la vida. Aprovechando el uso exclusivo de la primera persona, como en los casos anteriores, se puede plantear que la protagonista sea una mujer que recuerda a su novia y ahondar en el tema con el alumnado.

*I saw a crime once. My wife and I were in the Tate Modern art gallery in London admiring the painting Black on Maroon by Rothko, when a man went behind the security rope and spray painted writing on to the painting! He then ran out of the gallery and the security guards ran after him. I was so shocked that I didn't know what to do! Someone told me later that it took about 20 months to repair the painting at a cost of about £200,000!* (Jackson y Ludlow, 2018, p. 134)

En esta ocasión, es un ejercicio general de gramática al estilo de los de un examen internacional de certificación del nivel de inglés. El alumnado debe rellenar los huecos con una única palabra.

Una vez acabado el ejercicio, aprovechando que está expresado exclusivamente en primera persona, podemos preguntar al alumnado sobre la identidad de *I* y, si nadie lo hace, sugerir que se tratase de una pareja de mujeres lesbianas que han contemplado el delito. También se puede

utilizar el texto para dejar patente la invisibilización de la esposa, de quien no se nos cuenta nada, y hablar sobre este tema en clase.

#### A MESSAGE FOR MUMS AND DADS

*If you're still reading this blog, you're probably parents, having problems with your teenage son or daughter. We think it's good what you've come here. After all, you can only solve a problem by recognising that there is one. But before reading on, remember that this is a blog written by teenagers for teenagers. Being at least 30, you probably have little idea of what we get up to! You might get the odd shock reading this blog, but we hope it helps you understand how we see the world! (Campbell et al., 2015, p. 65)*

El texto sirve para ejemplificar el uso de patrones verbales (gerundios e infinitivos). Antes de centrarse en los ejemplos de las reglas gramaticales, el profesorado podría preguntar a su alumnado sobre los malentendidos entre adultos y adolescentes para, después, plantear otras posibles lecturas del título: ¿se podría referir a grupos de padres por un lado (*dads*) y grupos de madres por otro (*mums*) en lugar de a padres y madres juntos? Si fuese así, ¿qué tipos de padres o madres es posible encontrar en cada grupo no mixto? ¿Podrían ser madres o padres solteros o viudos o separados? Entre ellos y ellas respectivamente, ¿podría haber parejas homosexuales formadas por dos madres o dos padres?

También sería una ocasión muy interesante para cuestionar al alumnado sobre su consideración acerca de las personas transexuales: si hubiese padres o madres trans entre quienes leen el blog, ¿a qué grupo los asignarían: a los padres o a las madres? La discusión podría ser muy enriquecedora y una oportunidad privilegiada para aclarar cuestiones que las personas no expertas en género y diversidad afectivo-sexogenérica no siempre comprenden acertadamente.

*Imagine swimming in crystal clear waters just metres from your beachside chalet or stone villa. This can be your dream come true. Choose from locations all over the Caribbean islands from quiet, dreamy Tobago to vibrant, lively Jamaica. We have the highest quality accommodation and specialise in catering for couples. Family packages are not available. Check out our website for video tours of all our destinations. Book early to get the best bargains. (Harvey, 2015, p. 53)*

El texto está extraído de un ejercicio de lectura comprensiva en el que el alumnado debe asociar cada uno de los cinco textos propuestos con una fuente distinta. La oportunidad de interpretación *queer* en este caso está en el término *couple*. Al estar el texto escrito en segunda persona, cada estudiante se lo podría aplicar a su propia situación, permitiendo lecturas heteronormativas o *queer*. Sería conveniente que el profesorado preguntase al alumnado sobre



distintas interpretaciones del texto, para hacer explícita la posibilidad de que esta pareja esté formada por personas del mismo sexo o bisexuales o transexuales, etc.

### GOOGLE

*Who knows more about you than your own mother? According to Kevin Bankston, a lawyer at the Electronic Frontier Foundation, the answer is Google. Google knows every site that you have visited through its search engine. It's got all your e-mails on Gmail, so it knows that later tonight you're going out with a really cute guy because you wrote to your girlfriend about it. If you keep your appointments on Google Calendar, then it knows you're going to see your doctor at 4.00 pm next Wednesday. If you use one of its map services, it can find exactly where you are. Google may hold your photos in Picasa web albums which includes face recognition technology that can identify you and your friends in new photos. Google also owns YouTube and it knows which type of videos you prefer watching online. (Addison y Norcott, 2011b, p. 11)*

De entre los textos seleccionados, es el más complejo de todos desde una perspectiva *queer*. Forma parte de un ejercicio de comprensión lectora en el que el alumnado debe contestar una serie de preguntas. El cuestionamiento *queer* del contenido del texto podría ser útil para despertar el interés del alumnado en él.

En primer lugar, convendría resaltar la frase introductoria: ¿de verdad quien nos conoce mejor es nuestra madre? ¿No es esto un estereotipo sobre la “madre ideal”? ¿Y las personas que no tienen madre? ¿Por qué puede haber personas que no tengan madre? ¿Muerte? ¿Separación? ¿Padre soltero que ha adoptado? ¿Pareja de padres gays?

Otro detalle relevante es el uso del término *guy* junto con el adjetivo *cute* y la alusión a salir por la noche con esa persona. Todo hace pensar en una cita (¿romántica?). *Guy* es habitualmente utilizado para designar a un hombre. Por eso, llama la atención la frase: “*you wrote to your girlfriend about it*”. Podemos aprovechar la ocurrencia de todas estas etiquetas de forma conjunta para explicar el carácter polisémico de *girlfriend*, que puede designar a una novia o a una amiga mujer. Esa sería la interpretación heteronormativa.

¿Es posible una lectura *queer*? ¿Y si es una chica que tiene novia pero están en una relación abierta y por ello puede conocer a otras personas? Ello, por cierto, indicaría que esta persona sería bisexual. Lo mismo ocurriría si fuese un hombre: tendría una relación no exclusiva con una chica y por la noche conocería a otro hombre, siendo, por tanto, bisexual también.

Hasta aquí los textos seleccionados para ejemplificar la posibilidad, no frecuente pero sí real, de lecturas *queer* de los libros de texto actuales. No he ofrecido ejemplos de lecturas *queer*

de imágenes porque ya se hizo en el capítulo dedicado a los resultados visuales de la investigación. En aquel momento, lamentablemente, el contexto escrito descartó la casi totalidad de sus potenciales interpretaciones *queer*.

De modo general, resulta curioso descubrir que la mayor parte de las oportunidades para una lectura *queer* la ofrecen personajes femeninos, interpretables como mujeres lesbianas. Nuevamente, estamos ante la evidencia del reflejo del continuo homosocial y el pánico homosexual (Sedgwick, 1998, 2016) en el currículum oculto de género de los libros de texto. Se trata de otro tema interesante que se podría discutir con el alumnado a la hora de leer los recursos didácticos desde una perspectiva *queer*.

Finalmente, soy consciente de que las lecturas *queer* aquí presentadas pueden resultar forzadas, voluntaristas y, en el último ejemplo especialmente, atrevidas, por lo que muchas personas no las considerarían apropiadas en el contexto escolar.

El carácter forzado de estas interpretaciones no hace más que evidenciar el cisheterosexismo reinante en los materiales escolares, lo cual no nos puede sorprender porque todas las personas hemos sido educadas en el sexismo y la homofobia y es, por tanto, comprensible que estos elementos se cuelen en los manuales escolares, aunque solo sea de forma inconsciente. La labor del profesorado reflexivo y comprometido con la pedagogía *queer* consiste, precisamente, en desvelar estos mensajes y mostrar al alumnado que hay realidades personales y sociales que trascienden el cisheterosexismo dominante. Por ello, conviene habituarse a esta tarea para preparar el terreno de la *queerización* de los materiales escolares.

#### **8.4. Líneas de futuro.**

Los objetivos de esta investigación, tanto en su faceta general como específica, se han alcanzado. A lo largo del estudio, ha sido posible desvelar el contenido cisheterosexista que compone el currículum oculto que infiltra los libros de texto de inglés más utilizados en Educación Secundaria Obligatoria en España en el curso 2017-2018.

Sin embargo, las causas de este currículum oculto cisheterosexista no han podido ser comprobadas fehacientemente, ofreciendo, en cambio, reflexiones sobre su vinculación con la ideología heteropatriarcal dominante en el contexto occidental y con el interés de las editoriales por preservar e incrementar su cuota de mercado. En todo caso, estos resultados son coherentes con el carácter fundamentalmente cualitativo, descriptivo y documental de este trabajo.

Hubiese sido muy enriquecedor entrevistarse con autores, autoras y equipos editoriales para preguntarles sobre los motivos que fundamentan la elección de unos contenidos y el descarte de otros, con la esperanza de que sus respuestas fuesen honestas y ayudasen a desvelar

dichas motivaciones. Lo que quiero decir es que entrevistas que solo aportasen respuestas “políticamente correctas” no favorecerían una comprensión más profunda del fenómeno.

Igualmente relevante podría ser conocer la opinión de los protagonistas en los centros escolares: ¿cómo perciben estos materiales el alumnado y el profesorado que se apoyan en estos manuales a diario? En este caso, convendría enfocarse en el alumnado y el profesorado *queer* presente en los centros educativos: ¿en qué medida su vivencia de los materiales didácticos difiere de la de las personas heterosexuales en sus mismas circunstancias?

Finalmente, hay que tener en cuenta que todos los resultados reflejados en este escrito retratan la situación de los libros de texto de inglés en Educación Secundaria en el curso 2017-2018. Soy pesimista con respecto a la posibilidad de que, en caso de que haya nuevos títulos o ediciones renovadas de los aquí analizados, la representación de personas abiertamente *queer* fuese una realidad. Sin embargo, es una posibilidad que desearía fuese cierta.

A lo largo de la investigación he conocido diversas personas que se han interesado por el proyecto y han compartido ejemplos ajenos a la muestra, muy parecidos a los analizados en este trabajo. Sin embargo, ninguna de estas personas me ha enviado en este tiempo ningún ejemplo de buena práctica de inclusión de realidades *queer*. Por ello, a pesar de que la posibilidad de que los nuevos manuales sean más inclusivos es real, permanezco pesimista.

Evidentemente, toda investigación se puede ampliar con el paso del tiempo y esta no es la excepción. Los temas que enunciaré a continuación son, sin duda, solo algunas de las líneas de futuro que podrían mejorar este ámbito de estudio.

El presente análisis ha tenido un carácter sincrónico, es decir, los documentos analizados eran todos libros de texto que estaban siendo utilizados en los centros escolares al mismo tiempo. Sería revelador en un futuro hacer un estudio diacrónico. Por ejemplo, transcurridos diez años, realizar un análisis similar de los manuales que se utilicen entonces y proceder a comparaciones para descubrir lo que permanece y lo que ha cambiado con respecto a la situación actual.

Una actividad con amplio potencial también sería la selección de uno o varios libros concretos y aplicar las sugerencias aquí presentadas de forma concreta y específica, para descubrir cómo podría ser un libro de texto *queer* o, al menos, más *queer* que actualmente.

No cabe duda de que las clases de lengua extranjera son, por definición, multiculturales. En el contexto actual, con la implantación cada vez más amplia de la enseñanza bilingüe, el papel de las personas nativas que actúan como auxiliares de conversación es cada vez más relevante. Dado que se trata de personas con más libertad de actuación en las sesiones didácticas

por su vinculación de carácter temporal<sup>43</sup> con el sistema educativo español y la sociedad española en general, ¿qué aportan estas personas desde una perspectiva *queer*? ¿Son estas personas capaces de enriquecer los mensajes de los libros de texto descubriendo nuevas oportunidades para leerlos con una mirada no cisheterosexista?

Profundizando en el rol de las hablantes nativas<sup>44</sup> que actúan como auxiliares de conversación, ¿hasta qué punto su cultura de origen las condiciona para evitar leer los recursos didácticos con una mirada *queer*? Se ha tildado a la cultura anglosajona protestante de “puritana” y de ser estricta a la hora de reservar ciertos temas para el ámbito privado de forma exclusiva: ¿en qué medida este “puritanismo” condiciona no solo a las personas nativas que utilizan los libros de texto sino también a los manuales escolares en sí mismos?

En relación con esto último, otra línea de investigación enriquecedora podría ser la comparación de los textos que han sido preparados teniendo a España como destinatario principal y aquellos que han sido diseñados para un mercado internacional más amplio. Este tipo de investigación es posible porque, tal como se ha desvelado a lo largo de la muestra, algunos libros incluyen referencias a personas famosas sobre todo en España (Fernando Alonso, Fernando Torres, Felipe VI, la reina Letizia, por ejemplo) en tanto que otros recurren exclusivamente a personas famosas internacionalmente (Brad Pitt, Angelina Jolie, George Clooney, por citar solo algunos). Esta comparación permitiría, a su vez, descubrir la percepción que las empresas editoriales tienen de las culturas y los países (y sus mercados) a los que dirigen sus productos, convirtiéndose estos por tanto en indicadores del clima social, también desde una perspectiva *queer*.

### **8.5. Palabras finales... no previstas originalmente.**

Comencé la introducción de una manera muy personal y me gustaría acabar este trabajo de la misma manera, con un mensaje para quienes lo lean: la tarea de convertir los materiales educativos en recursos *queer* e inclusivos es ardua. Pero no nos podemos permitir bajar los brazos.

Lamentablemente, la historia no es lineal y se dan casos de retrocesos... también en lo que a derechos se refiere: Jane Sunderland y Mark McGlasham (2015) citan el caso de *Framework 3*,

---

<sup>43</sup> Generalmente, estas personas son jóvenes recién licenciados que viven en España solo un par de años antes de regresar a sus países de origen.

<sup>44</sup> En este caso, recurro al femenino porque las personas auxiliares de conversación son, en su gran mayoría, mujeres jóvenes.

un manual editado por primera vez en 2003 que contenía representaciones explícitas de parejas homosexuales. En su segunda edición de 2005, en cambio, fueron eliminadas.

En 2017, doce años después, la situación de invisibilización de las personas *queer* se mantenía, tal como hemos podido comprobar a lo largo de trescientas páginas. Estamos en 2020 y querría pensar que algo ha cambiado, a pesar del pesimismo que los resultados aquí expresados me inspiran.

Que el pesimismo no nos haga desistir y, muy al contrario, lo aquí expuesto nos sirva de estímulo para seguir trabajando por la inclusión y el reconocimiento de todas las personas sin distinción, de manera que LOS LIBROS DEJEN DE SER ARMARIOS.

## **BIBLIOGRAFÍA**



## REFERENCIAS ACADÉMICAS

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual : aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207–220.
- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue de Civilisation Contemporaine Europes/Amériques (En Línea)*, (8).
- Alba-Juez, L. (2009). *Perspectives on discourse analysis : theory and practice*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Altable, R. (1993). El currículum oculto: la coeducación sentimental. En C. Barattini (Ed.), *Educación y género: una propuesta pedagógica* (pp. 19–24). Santiago de Chile: Ministerio de Educación y La Morada.
- Alves, M. y Martínez, J. (2009). El Currículo: presencias e ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84–90.
- Angermuller, J., Maingueneau, D. y Wodak, R. (2014). *An Introduction. The Discourse Studies Reader*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barrientos, J. y Cárdenas, M. (2013). Homofobia y Calidad de vida de Gay y Lesbianas: una mirada psicosocial. *Psykhé (Santiago)*, 22(1), 3–14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.1.553>
- Bejarano, M. T. y García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opcion*, 32(13), 756–789.
- Beltrán, F. (2010). Política, poder y control del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 47–64). Madrid: Morata.
- Bengoechea, M. (2015). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. Proyecto Parekatuz*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, B. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.



- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cantó, R. y Ruiz, L. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 1(1), 28–45. <https://doi.org/10.5232/ricyde2005.00103>
- Capel, S., Leask, M. y Turner, T. (1999). *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*. Londres: Routledge.
- Carnie, A. (2007). *Syntax. A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Casado, J. y García, M. L. (2000). Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (12), 67–89. <https://doi.org/10.5209/DIDA.20525>
- Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 1(1), 41–56.
- Congregación para la Educación Católica (2019). *Varón y mujer los creó. Para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación*. Madrid: San Pablo.
- Córdoba, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21–67). Madrid: Egales.
- Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P. (2005). *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Egales.
- Cornejo-Valle, M. y Pichardo, J. I. (2017). La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, 2017 (50): e175009. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500009>
- de la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- de Lauretis, T. (1994). *The Practice of Love: Lesbian Sexuality and Perverse Desire*. Bloomington: Indiana University Press.
- de Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, (17), 85–95.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.
- Elorduy, E. (1978). La teología negativa. Nuevas teorías. *Estudio Agustiniano Valladolid*, 13(2), 251–279.
- Eribon, D. (2004). *Herejías: ensayos sobre la teoría de la sexualidad*. Barcelona: Bellaterra.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a Enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction. Volume 2* (pp. 258–284). Londres: SAGE.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Florián, V. (2002). *Diccionario de filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- Foucault, M. (2015). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1), 155–164.
- Freud, S. (1992). *Obras completas. Volumen 7*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Frías, M. D. (2005). Familias homoparentales. En A. Simonis (Ed.), *Educación en la diversidad* (pp. 61–80). Barcelona: Laertes.
- Gallardo, F. y Escolano, V. (2009). *Informe diversidad afectivo-sexual en la formación de docentes. Evaluación de contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. Málaga: CEDMA.
- García, M. A., Restrepo, L. y Vélez, N. (2016). *Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje*. Trabajo de grado, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquía, Medellín. Disponible en: <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/2377>

- García, L., Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea y UNED.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Ghiso, A. y Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares : un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535–556.
- Gimeno Reinoso, B. (2007). La doble discriminación de las lesbianas. En *Cultura, homosexualidad y homofobia. Amazonia: restos de visibilidad lésbica* (pp. 19–27). Barcelona: Laertes.
- Gimeno Sacristan, J. (1992). Currículum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, (11), 127–153.
- Gimeno Sacristan, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- González, F. (1998). *Temas tansversales y Educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México DF: Fontamara.
- Green, E. R. y Maurer, L. (2015). *The Teaching Transgender Toolkit. A facilitator's guide to increasing knowledge, decreasing prejudice & building skills*. Ithaca (NY): Planned Parenthood of the Southern Finger Lakes: Out for Health. Disponible en: [www.teachingtransgender.com](http://www.teachingtransgender.com)
- Guijarro, J. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (6), 53–66.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (tercera edición). Londres: Hodder Arnold.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Henriquez, A. (2011). Teoría “Queer”. Posibilidades y Límites. *Nomadías*, 0(14), 127–139. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.17399>

- Jaramillo, C. (1999). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Kinsey, A., Pomeroy, W. y Martin, C. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Filadelfia: Saunders Company.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Nueva York: Routledge.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Piqueta.
- Leitch, V. B., Cain, W. E., Finke, L. A., Johnson, B. E., McGowan, J., Sharpley-Whiting, T. D., y Williams, J. J. (2018). *The Norton anthology of theory and criticism*. Nueva York: WW Norton & Company.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación. Revista de Educación*, 7, 1–7.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39.
- Martínez Pose, B. (2019). La representación de la mujer en los manuales escolares de la Segunda República y del primer Franquismo (1931-1945). *Investigaciones Feministas*, 10(1), 149–166. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/infe.62375>
- Mas, S. (2003). *Historia de la filosofía antigua. Grecia y el helenismo*. Madrid: UNED.
- McKee, R. (2009). Teoría Queer. En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 264–268). México: Instituto Mora y Siglo XXI.
- Menéndez, S. (2001). La diversidad familiar en España: un análisis de su evolución reciente y su aceptación. *Apuntes de Psicología*, 19(3), 367–386.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Molares Mora, M. T. (2005). Recorrido histórico, desde el punto de vista sociológico, sobre la concepción del modelo familiar vigente. Roles afectivos sexuales derivados de su desarrollo. En A. Simonis (Ed.), *Educación en la diversidad* (pp. 55–59). Barcelona: Laertes.
- Montes, J. (1983). Habla, lengua e idioma. *Thesaurus: Boletín Del Instituto Caro y Cuervo*, 38(2), 325–339.
- Morales-López, E. (2011). Hacia dónde va el análisis del discurso. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (21).

- Moreno, Á. y Pichardo, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 01(01), 143–156. <https://doi.org/10.11156/aibr.010110>
- Moreno, J. J. (2018). *Análisis (crítico) del discurso legislativo en materia de educación en el estado español desde una perspectiva queer* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=209476>
- Motschenbacher, H. y Stegu, M. (2013). Queer Linguistic approaches to discourse. *Discourse and Society*, 24(5), 519–535. <https://doi.org/10.1177/0957926513486069>
- Nelson, C. (1999). Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371–392. <https://doi.org/10.2307/3587670>
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy : Approaches to inclusive teaching. *Policy Features in Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>
- Noir, R. A. (2010). Sobre el movimiento LGHBT (lésbico-gay-homosexual-bisexual-transgénero). *Revista Electrónica de Psicología*, 8(22), 128–140.
- Núñez, Trinidad y Loscertales, F. (1995). Currículo oculto : actitudes sexistas en la interacción social. *Campo Abierto*, (12), 65-80.
- Osborne, R. y Molina, C. (2008). Evolución del concepto de género. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (15), 147–182.
- Pavlenko, A. y Piller, I. (2008). Language Education and Gender. *Encyclopedia of Language and Education*, 1, 57–69. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_5)
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad sexual*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Pérez, C. y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Lectura y Educación*, 4, 627- 636.
- Pichardo, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra.

- Pichardo, J. I., de Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N. y Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*.
- Prat, M. y Camacho-Miñano, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 433–452. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010>
- Preciado, B. (2003). Multitudes queer. Notas para una política de los anormales. *Multitudes*, (12), 157–166.
- Preciado, B. (2005). Devenir bollo-lobo o cómo hacerse un cuerpo queer a partir del pensamiento heterosexual. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 111–132). Madrid: Egales.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: Estudis de La Diferència Sexual*, (10), 15–48.
- Rodríguez-Polo, J., Santiago, J., Lorenzo, W., Torres, K., Quiñones, S., Delgado, Y., ... Morales, B. (2017). Heterosexismo Organizacional y su Relación con el Manejo de la Orientación Sexual y el Bienestar Psicológico en una Muestra de Trabajadores LGBTT en Puerto Rico. *Ciencias de La Conducta*, 32(1), 200–234.
- Rodríguez, F. (2008). *Diccionario gay-lésbico*. Madrid: Gredos.
- Romero, C. (2005). Teoría rarita. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 149–165). Madrid: Egales.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95–145.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. S. Vance (Ed.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113–190). Madrid: Talasa.

- Ryan, M. (2007). *Literary Theory. A Practical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Sáez, J. (2004). *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (42–43), 14–27.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Sedgwick, E. K. (1985). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. Nueva York: Columbia University Press.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Tempestad.
- Sevillano, M. L. y Holgueras, A. I. (2018a). *Igualdad y coeducación práctica en el aula y en la familia. Unidad didáctica 1. Conceptos básicos en Igualdad de Género*. Madrid: UNED.
- Sevillano, M. L. y Holgueras, A. I. (2018b). *Igualdad y coeducación práctica en el aula y en la familia. Unidad didáctica 2. Las leyes y la igualdad en el sistema educativo*. Madrid: UNED.
- Sevillano, M. L. y Holgueras, A. I. (2019). *Igualdad y coeducación práctica en el aula y en la familia. Unidad didáctica 3. Igualdad en el ámbito educativo*. Madrid: UNED.
- Simonis, A. (2005). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Laertes.
- Sinclair, J. (1995). Corpus Typology: A Framework for Classification. En G. Melchers y B. Warren (Eds.), *Studies in Anglistics* (pp. 17–34). Estocolmo: Almqvist and Wiksell International.
- Sparkes, A. C., Devís, J. y Fuentes, J. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(39), 73–90.
- Suárez, B. (1998). Sobre hombres y márgenes. Relaciones entre el feminismo y la teoría queer. *Lectora: Revista de Dones i Textualitat*, (4), 83–91.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *RASE (Revista de La Asociación de Sociología de La Educación)*, 3(1), 143–158.

- Sunderland, J. (2015). Gender (Representation) in Foreign Language Textbooks. Avoiding Pitfalls and Moving On. En S. Mills y A. S. Mustapha (Eds.), *Gender Representation in Learning Materials* (pp. 19–34). Londres: Routledge.
- Sunderland, J. y Mcglashan, M. (2013). Looking at picturebook covers multimodally: The case of two-Mum and two-Dad picturebooks. *Visual Communication*, 12(4), 473–496. <https://doi.org/10.1177/1470357212471474>
- Sunderland, J. y McGlashan, M. (2015). Heteronormativity in EFL textbooks and in two genres of children's literature (Harry Potter and same-sex parent family picturebooks). *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(2), 17–26.
- Talbot, M. (1990). Equal opportunities and Physical Education. *New Directions in Physical Education*, 1, 101–120.
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vallance, E. (1989). Currículum oculto. En T. Husen y N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 2, pp. 1051–1054). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Vicens Vives.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203–222.
- Villalba, P. (2018). *Quiéreme con mi diversidad. Identidad y diversidad afectivo-sexual y familiar. Guía didáctica*. Madrid: GALEHI (Asociación de familias LGBT).
- Werner, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGTB en la Secundaria. *Polisemia*, 8, 101–110.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos De Análisis Crítico Del Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa* (séptima edición). México: Prentice Hall.





## REFERENCIAS INSTITUCIONALES

- Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, de 18 de diciembre de 2000, C 364/1-22.
- COGAM (2000). *Dossier gays y lesbianas en el Sistema Educativo Español*. Madrid: COGAM.
- COGAM. (2013). *Dossier informativo : investigación homofobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: COGAM.
- Comisión Europea (2015) *List of actions by the Commission to advance LGBTI equality*. Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/lgbti-actionlist-dg-just\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/lgbti-actionlist-dg-just_en.pdf)
- Comisión Europea (2017). *Annual Report 2016 on the List of actions to advance LGBTI equality*. Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/lesbian-gay-bi-trans-and-intersex-equality/list-actions-advance-lgbti-equality\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/lesbian-gay-bi-trans-and-intersex-equality/list-actions-advance-lgbti-equality_en)
- Comisión Europea (2018). *Annual Report 2017 on the List of actions to advance LGBTI equality*. Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/lesbian-gay-bi-trans-and-intersex-equality/list-actions-advance-lgbti-equality\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/lesbian-gay-bi-trans-and-intersex-equality/list-actions-advance-lgbti-equality_en)
- Comisión Europea (2019). *Annual Report 2018 on the List of actions to advance LGBTI equality*. Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/lesbian-gay-bi-trans-and-intersex-equality/list-actions-advance-lgbti-equality\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/lesbian-gay-bi-trans-and-intersex-equality/list-actions-advance-lgbti-equality_en)
- Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2018). *Documentos de apoyo para la elaboración de las programaciones didácticas*. Disponible en: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016407.pdf>
- Consejo de la Unión Europea (1996). *Carta Social Europea (revisada)*. Disponible en: <https://rm.coe.int/168047e013>
- Consejo de la Unión Europea (2011). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. *Council of Europe Treaty Series* número 210.
- Constitución Española. BOE número 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424.
- Corrêa, S. O., Muntarhorn, V., O'Flaherty, M., Alston, P., Cabral, M., Cameron, E. et al.

(2007). *Principios De Yogyakarta - Sobre Orientacion Sexual E Identidad De Genero*. Disponible en: <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. BOCM número 89, de 15 de abril de 2019, pp. 10-38.

Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social de la Comunidad de Madrid (2019). *Programa Madrileño de Información y Atención LGTBI de la Comunidad de Madrid. Memoria Estadística 2018*. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadname1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DMEMORIA+2018+web.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352936668864&ssbinary=true>

FELGTB (2013). *Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo*. Madrid: FELGTB.

Instituto de la Juventud (2011). *Sondeo de opinión "Jóvenes y diversidad sexual". Conclusiones*. Disponible en: [http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010diversidadsexual\\_resultados.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010diversidadsexual_resultados.pdf)

Instituto Nacional de Estadística (12 de diciembre de 2013). *Nota de Prensa. Censos de Población y Viviendas 2011. Datos detallados Principales*. Disponible en: <https://www.ine.es/prensa/np824.pdf>

Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y expresión de género e igualdad social y no discriminación de la Comunidad de Madrid. BOCM número 98, de 26 de abril de 2016, pp. 8-37.

Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección integral contra la LGTBifobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid. BOCM número 190, de 10 de agosto de 2016, pp. 11-40.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género. BOE número 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 42166-42197.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. BOE número 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE

- número 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 12611-12645.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. BOE número 294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 119788-119857.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE número 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los derechos del niño*, 20 de noviembre de 1989, *United Nations, Treaty Series*, vol. 1577, p. 3.
- ONU: Asamblea General, *Declaración universal de derechos humanos*, 10 de diciembre de 1948, 217 A (III).
- Orden 2200/2017, de 16 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid. BOCM número 151, de 27 de junio de 2017, pp. 76-114.
- PSOE y Unidas Podemos. (2019). *Un nuevo acuerdo para España*. Madrid. Disponible en: <https://ep00.epimg.net/descargables/2019/12/30/87348523b35b92d92f5702e3cc84d950.pdf>
- Resolución del Parlamento Europeo, de 4 de febrero de 2014, sobre la hoja de ruta de la UE contra la homofobia y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad. Diario Oficial de la Unión Europea, de 24 de marzo de 2017, C 93/21-26. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014IP0062&rid=1>
- Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia y Organización Educativa (2018). *Instrucciones, sobre los protocolos de intervención y atención educativa a la identidad de género en los centros docentes no universitarios de la Comunidad De Madrid*. Disponible en: [https://www.cogam.es/wp-content/uploads/2018/10/2018-06-21\\_INSTRUCCIONES-PROTOCOLO-CENTROS-LGTBI-DEF.firmado-1.pdf](https://www.cogam.es/wp-content/uploads/2018/10/2018-06-21_INSTRUCCIONES-PROTOCOLO-CENTROS-LGTBI-DEF.firmado-1.pdf)



## REFERENCIAS MUESTRALES

- Addison, C. y Norcott, R. (2011a). *Advanced Real English 1. Workbook*. Limassol: Burlington Books.
- Addison, C. y Norcott, R. (2011b). *Advanced Real English 4. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.
- Addison, C. y Norcott, R. (2011c). *Advanced Real English 4. Workbook*. Limassol: Burlington Books.
- Campbell, R., Metcalf, R. y Benne, R. R. (2014). *Beyond A2+. Student's Book*. Londres: MacMillan Education.
- Campbell, R., Metcalf, R. y Benne, R. R. (2015). *Beyond B2. Student's Book*. Londres: MacMillan Education.
- Cornford, A. y Lynda, E. (2016). *Gateway. A2. Workbook (second edition)*. Londres: MacMillan Education.
- Falla, T. y Davies, P. A. (2016). *Solutions. Pre-Intermediate. Workbook (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Falla, T. y Davies, P. A. (2017). *Solutions. Pre-Intermediate. Student's Book (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Falla, T., Davies, P. A., Kelly, P., Wendholt, H. y Wheeldon, S. (2017). *Solutions. Upper-Intermediate. Student's Book (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Falla, T., Davies, P. A., Kelly, P., Wenholt, H. y Wheeldon, S. (2017). *Solutions. Upper Intermediate. Workbook (third edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliwell, H. (2014). *Mosaic 1. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, A. (2015). *Beyond B2. Workbook*. Londres: MacMillan Education.
- Haywood, K., Jackson, S. y Ludlow, K. (2018). *New Pulse 1. Workbook*. Londres: MacMillan Education.
- Jackson, S. y Ludlow, K. (2018). *New Pulse 3. Workbook*. Londres: MacMillan Education.
- Kelly, P. y Paramour, A. (2015). *Mosaic 4. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauder, N. y Wisniewska, I. (2014). *Beyond A2+. Workbook*. Londres: MacMillan Education.

- Marks, L. y Addison, C. (2014a). *English in Use 1. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.
- Marks, L. y Addison, C. (2014b). *English in Use 1. Workbook*. Limassol: Burlington Books.
- Marks, L. y Addison, C. (2014c). *English in Use 4. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.
- Marks, L. y Devlin, E. (2011a). *English World 1. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.
- Marks, L. y Devlin, E. (2011b). *English World 1. Workbook*. Limassol: Burlington Books.
- Marks, L. y Devlin, E. (2012a). *English World 4. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.
- Marks, L. y Devlin, E. (2012b). *English World 4. Workbook*. Limassol: Burlington Books.
- McBeth, C. (2018). *New Pulse 3. Student's Book*. Londres: MacMillan Education.
- Pelteret, C. (2014). *Mosaic 1. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Spencer, D. (2016a). *Gateway B2. Student's Book (second edition)*. Londres: MacMillan Education.
- Spencer, D. (2016b). *Gateway A2. Student's Book (segunda edición)*. Londres: MacMillan Education.
- Treloar, F. y Holley, G. (2016). *Gateway B2. Workbook*. Londres: MacMillan Education.

## REFERENCIAS MEDIÁTICAS

- Borraz, M. (3 de septiembre de 2017). Nuevo curso, nuevos libros y la familia heterosexual de siempre: “El resto estamos excluidas.” *Eldiario.es*. Disponible en: [https://www.eldiario.es/sociedad/Libros-texto-familia-heterosexual-tradicional\\_0\\_681382445.html](https://www.eldiario.es/sociedad/Libros-texto-familia-heterosexual-tradicional_0_681382445.html)
- Chouza, P. (25 de mayo de 2019). El colectivo LGTBI, en el punto de mira del gobierno polaco. *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/internacional/2019/05/24/actualidad/1558702028\\_880033.html](https://elpais.com/internacional/2019/05/24/actualidad/1558702028_880033.html)
- Hazte Oír crea una línea de teléfono de " atención a las víctimas de adoctrinamiento de género" en las aulas. (29 de enero de 2020). *La Opinión de Murcia*. Disponible en: <https://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2020/01/29/hazte-oir-crea-linea-telefono/1086854.html>
- Hazte Oír usa la imagen de Hitler en un autobús para caricaturizar las leyes contra la violencia machista (28 de febrero de 2019). *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/sociedad/2019/02/28/actualidad/1551358015\\_148714.html](https://elpais.com/sociedad/2019/02/28/actualidad/1551358015_148714.html)
- Muela, D. (17 de febrero de 2018). La iniciativa de Hazte Oír para hablar del “supuesto daño” que crea la "ideología de género" en los niños. *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/politica/2018/02/14/diario\\_de\\_espana/1518620038\\_057366.html](https://elpais.com/politica/2018/02/14/diario_de_espana/1518620038_057366.html)
- Santos, A. (6 de junio de 2017). El autobús contra la transexualidad de Hazte Oír vuelve a recorrer las calles de Madrid. *El País*. disponible en: [https://elpais.com/ccaa/2017/06/06/madrid/1496747297\\_464939.html](https://elpais.com/ccaa/2017/06/06/madrid/1496747297_464939.html)
- Torres Menárguez, A. (1 de octubre de 2019). La censura sobre la diversidad sexual entra en la escuela española. *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569842298\\_343380.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569842298_343380.html)





## UNA PORTADA “CON MUCHA (A)MIGA”

A lo largo de esta investigación, no ha sido posible descubrir la representación explícita de personas que transgreden la cisheteronormatividad obligatoria. Aunque era un resultado previsible al comenzar esta tarea, no deja de ser descorazonador.

Sin embargo, durante el proceso de documentación bibliográfica, gracias a Sunderland y McGlashan (2015)<sup>45</sup>, tuve conocimiento de un hecho que, en su momento, fue un pequeño atisbo de esperanza y que, lamentablemente, no pasó de ser una estrella fugaz en el oscuro firmamento de cisheterosexismo desvelado en este estudio.

Estos autores describen su experiencia en *2015 Queering ESOL Seminar 5*<sup>46</sup>, en el que el autor de libros de texto de inglés como lengua extranjera Ben Goldstein refirió su experiencia concreta con el título *Framework 3*<sup>47</sup>. Según el relato de Sunderland y McGlashan, Goldstein y su equipo incluyeron en su trabajo la ilustración de una pareja homosexual en dos contextos distintos, tal como fue publicado en la primera edición del año 2003. Curiosamente, apenas dos años más tarde, en 2005, el libro fue reeditado con escasas modificaciones que incluían la eliminación de estas dos ilustraciones.

El caso no podría ser más paradigmático del cisheterosexismo en cuanto que currículum oculto del sistema educativo, tal como se ha descrito en estas páginas. Por ello, creí conveniente complementar esta investigación con elementos de este libro en concreto.

He de reconocer que la tarea no fue sencilla. El libro en cuestión fue editado en España por primera vez en 2004, idéntico a la versión británica original. Al igual que en Reino Unido, fue reeditado en 2005 con los mismos cambios, mínimos cuantitativamente pero más que relevantes desde un punto de vista cualitativamente *queer*.

Tratándose de un libro de hace más de quince años, el acceso al mismo no ha sido sencillo. Editado por Richmond/Santillana en España, está descatalogado. No me fue posible conseguirlo de segunda mano tampoco, bien en librerías o a través de páginas web de este tipo. Finalmente, gracias a la sugerencia de Jaime García Solana, fue posible rastrearlo en los fondos de la Biblioteca Nacional.

---

<sup>45</sup> Sus artículos me fueron revelados por Lola Pérez Murillo.

<sup>46</sup> <https://queeringesol.wordpress.com/seminar-5/> (consultado el 21 de marzo de 2020)

<sup>47</sup> Goldstein, B (2004). *Framework 3. Student's Book*. Londres: Richmond. Esta es la referencia bibliográfica oficial. Conviene señalar que, gracias a Sunderland y McGlashan (2015), sabemos que Ceri Jones es co-autora del mismo. Sin embargo, al consultar el libro físico, no ha sido posible encontrar su nombre. ¿Otro elemento cisheterosexista del currículum oculto?

Una vez localizado, he tenido ocasión de comparar ambas versiones del manual. Conviene destacar que se trata de un libro de texto de inglés como lengua extranjera destinado a población adulta joven, utilizado en España mayoritariamente en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Teniendo en consideración sus destinatarios adultos, una mayor flexibilidad en cuanto al rango de temas a presentar en él no debería llamar la atención. Sin embargo, es un hecho que el libro fue modificado: el de 2004, que incluía dos ilustraciones de parejas homosexuales, sufrió su amputación en 2005.

En un trabajo que busca legitimar la representación de todo aquello que trasciende la cisheteronormatividad, me parece de justicia hacer un reconocido homenaje a las únicas ilustraciones *queer* que ha sido posible localizar. Por ello, me he centrado en una de ellas. En el tema cuatro del manual, dedicado a los tabúes y todo aquello que está mal visto en la sociedad, se pregunta al alumnado su opinión sobre dichos aspectos: entre ellos, se les pregunta sobre “dos hombres o mujeres cogidas de la mano en público”. Para ilustrar el ejercicio se recurre a la representación de “tabúes sociales”: una playa nudista, el consumo de alcohol y marihuana y, finalmente, una pareja de hombres abrazados.

Aunque la representación de una pareja de hombres constituye un progreso en sí mismo, el contexto en el que se presenta está en la línea del cisheterosexismo imperante en los materiales escolares analizados. En el fondo, el mensaje es de homofobia, como mínimo, liberal (Borrillo, 2001): dos hombres o dos mujeres no deben tocarse en público. Si no fuese este el mensaje oculto, no se plantearía como un tabú. El hecho de que, solo un año más tarde, en 2005, esta imagen fuese sustituida por el beso público de un hombre y una mujer (aunque este no esté citado como un tabú en el texto) solo puede confirmar que, en efecto, el mensaje oculto puede ser resumido como homofobia.

Deseo reivindicar la foto que, además de voluntariamente invisibilizada posteriormente, fue presentada como ilegítima desde el principio. Por este motivo, la portada de este trabajo le rinde homenaje. No dispongo de los derechos sobre ella, pero gracias a una gran amiga, compañera de doctorado y estupenda ilustradora, Marta de la Rocha<sup>48</sup>, podemos disfrutar de un dibujo inspirado en la ilustración original. Este, además, ha sido enriquecido al presentarse por partida doble: con una pareja de hombres y otra de mujeres, en un afán por no contribuir a al frecuente silenciamiento de las mujeres lesbianas. Otras realidades, como la trans o la bisexual, hubiesen sido más difíciles de representar en un dibujo, pero el espíritu de la iniciativa es que

---

<sup>48</sup> Licenciada en Bellas Artes (UCM), doctoranda en Estudios Feministas y de Género (UCM), profesora en IADE (Escuela de Diseño) y especialista en arte feminista. Recomiendo su libro “Historia de la teoría feminista ilustrada” (Madrid: Melusina), publicado en 2018.

ellas también se puedan sentir incluidas en él.

La representación de dos hombres es fiel reflejo de la imagen de la primera edición del libro de texto correspondiente a 2004 en España. El del beso de las dos mujeres, en cambio, constituye la reelaboración de la foto que sustituyó a la original en 2005, transformando al hombre de la foto en una mujer. ¿Por qué no interpretar que ese hombre ha efectuado una transición y se trata del beso entre dos mujeres lesbianas: una de ellas cis y la otra trans?

En síntesis, la portada de esta tesis es un reconocimiento de que el esfuerzo por la inclusión de las personas *queer* en los libros de texto no es nuevo: una reivindicación de su esfuerzo y la denuncia de la inercia cisheterosexista que ha intentado borrar su trabajo.

Sin Marta, este reconocimiento no hubiese sido posible, ¡gracias, amiga!