



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 37

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO SOSTENIBLE PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

2º TRIMESTRE, ABRIL 2022 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 36-57

RECIBIDO: 24/11/2021 – ACEPTADO: 4/4/2022

MANIFESTACIÓN VISUAL DEL CISHETEROSEXISMO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

EL CASO DE LOS LIBROS
DE TEXTO DE INGLÉS

VISUAL EVIDENCE OF CISHETEROSEXISM
IN SECONDARY EDUCATION

THE CASE OF EFL TEXTBOOKS

ESTEBAN FRANCISCO LÓPEZ MEDINA / ESTLOP02@UCM.ES

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FEMINISTAS, ESPAÑA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La nueva ley educativa promueve el respeto a la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad afectivo-sexual (Ley Orgánica 3/2020). Este artículo analiza una muestra representativa de los libros de texto de inglés como lengua extranjera más utilizados en Educación Secundaria en España en los últimos años, a fin de descubrir representación explícita del colectivo LGBTQ+ en ellos. Los resultados arrojan un silencio unánime a este respecto, sumado a una representación sesgada de las mujeres que transmite multitud de mensajes encubiertos. A partir del análisis de imágenes significativas extraídas de la muestra original, analizadas según los criterios de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006), el autor postula la necesidad de ampliar el concepto de currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) para referirse a un currículum oculto cisheterosexista, que incorpore también la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996). A la luz de estos datos, resulta apremiante que las editoriales comerciales modifiquen los materiales escolares, no solo para ajustarse a la normativa legal sino, sobre todo, para contribuir a una representación veraz y justa de la realidad humana en su diversidad.

PALABRAS CLAVE

Currículum oculto; LGBTQ+; libro de texto; cisheterosexismo; imágenes; queer.

ABSTRACT

The new Education Law promotes equality between men and women and affective- sexual diversity (Ley Orgánica 3/2020). This article analyses a representative sample of the most popular EFL* textbooks used in Spanish secondary schools in the last years in order to discover explicit representation of the LGBTQ+ community. The results show pervasive silence about these people, as well as numerous hidden messages when (mis)representing women. Significant images from the original sample are analysed according to visual grammar (Kress & van Leeuwen, 2006), which allows the author to suggest broadening the concept of gender hidden curriculum (Lovering & Sierra, 1998), naming it cisheterosexist hidden curriculum instead, thus including compulsory heterosexuality (Rich, 1996), too. The data shed light on the urgent need for publishers to update their school resources, not only to abide by the current legislation but, first and foremost, to achieve truer and fairer representation of diverse human realities.

*English as a Foreign Language.

KEYWORDS

Hidden curriculum; LGBTQ+; textbook; cisheterosexism; images; queer.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la educación ha sido descrita de formas muy variadas. Al analizar estas definiciones, se percibe que todas ellas giran en torno a dos ideas: sacar fuera y cuidar; es decir, las acciones llevadas a cabo por educadores que cuidan y educandos que se dejan cuidar para así extraer todo su potencial (Escribano, 2004; Sarramona, 1989). A partir de ahora, se entenderá por educación «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).

La educación se presenta como un proceso complejo, que se produce en ambientes distintos y a lo largo de toda la vida. Por ello, la teoría de la educación califica a la educación formal, la educación no formal y la educación informal como distintos espacios educativos, complementarios entre sí (García *et al.*, 2009). Las reflexiones incluidas en este texto se refieren exclusivamente a la educación formal que se da en las escuelas. Sin embargo, no se debe olvidar la interacción e influencia entre unos y otros entornos.

A pesar de los frecuentes cambios legislativos en materia educativa, que paulatinamente han ido promoviendo la introducción de nuevas metodologías y recursos en las aulas, es un hecho que los manuales escolares continúan siendo materiales de referencia privilegiados en las escuelas. A este respecto, la enseñanza de lenguas adicionales, en particular el inglés, no es una excepción.

La cuestión fundamental a partir de ahora es: ¿los libros de texto utilizados en la educación formal escolar reflejan la diversidad y la equidad promulgadas por la legislación educativa, contempladas desde una perspectiva de género y orientación sexual? A simple vista, parecería que no de forma evidente. A modo de ejemplo, ya en septiembre de 2017 era posible leer este titular: «Nuevo curso, nuevos libros y la familia heterosexual de siempre» (Borraz, 2017).

La reciente Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación o LOMLOE (2020), que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, añade a los principios y fines de la educación en España:

l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. (Ley Orgánica 3/2020, artículo 1)

Los materiales analizados en este artículo fueron diseñados bajo la anterior ley, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que también reconocía entre sus fines educativos «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» (Ley Orgánica 8/2013, artículo 1). Aunque esta norma no hacía mención explícita a la diversidad afectivo-sexogenérica, mantuvo el preámbulo de la antigua ley educativa (LOE), que reconocía que:

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)

El propósito de esta investigación consiste en descubrir en qué medida los manuales de inglés como lengua extranjera utilizados en la etapa de Educación Secundaria en España se ajustan a estos principios educativos enumerados por la legislación española en los últimos quince años.

Se escoge esta área de estudio porque ha sido poco estudiada en el ámbito hispanohablante. Además, conviene tener en cuenta que la asignatura de lengua extranjera es, junto con la lengua castellana —y, en su caso, co-oficiales—, aquellas que se imparten a lo largo de toda la escolaridad formal. Por tanto, estas materias parecen las más relevantes a la hora de estudiar los mensajes que se transmiten a través de sus contenidos y materiales.

Aunque actualmente disponemos de variedad de investigaciones sobre libros de texto con perspectiva de género, suelen enfocarse en el área de las ciencias sociales, naturales o a la literatura en español (Atienza, 2007; Pérez y Gargallo, 2008). Por el contrario, y como puede resultar lógico, en contextos anglosajones la investigación sobre este tema en lengua inglesa está más desarrollada (Goldstein, 2015; Gray, 2013; Motschenbacher y Stegu, 2013; Nemi, 2018; Sunderland, 2015; Sunderland y McGlashan, 2015). Teniendo en cuenta la importancia que la lengua extranjera tiene en la escolaridad obligatoria, resulta conveniente ahondar en este tema no solo con una mirada de género sino también de diversidad afectivo-sexogenérica, buscando descubrir los mensajes que este tipo de materiales escolares transmiten sobre las mujeres y las personas *queer*.

Se opta por el anglicismo *queer* para facilitar la lectura del texto a personas no familiarizadas con las letras que conforman la sigla LGBTQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, *queer* y más). Además, dado que la sigla en sí misma es discutida (Penna, 2012) y que la opción por una versión más corta —o más larga— implica la selección de unos grupos determinados para ser representados de forma explícita y, por tanto, la exclusión de otros, la simplificación de la denominación a *queer* resulta más inclusiva y coherente con el espíritu de esta investigación.

Aunque el estudio original se llevó a cabo a diversos niveles (terminológico, textual y visual), en este escrito se presentan únicamente sus resultados visuales. En consecuencia, la pregunta fundamental a contestar es: ¿la representación de las mujeres y personas *queer* en los libros de texto de inglés como lengua extranjera utilizados en Educación Secundaria en España se ajusta a las orientaciones de la legislación educativa en torno al reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual?

Los libros de texto, como toda producción cultural, son «testigos escritos de la forma de pensar de una sociedad en un momento concreto de la Historia» (Martínez, 2019,

p. 163). En consecuencia, lejos de ser neutrales e imparciales, tanto ellos como el sistema educativo en su conjunto son capaces de transmitir una visión sesgada y parcial de la realidad, de forma explícita o implícita, a través de lo que la ciencia educativa ha dado en llamar currículum oculto (Torres, 1998).

Si el currículum se entiende 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» (Gimeno, 2010, p. 12), 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» (Vallance, 1989, p. 1051).

Teniendo estas ideas en cuenta, se percibe el potencial que los libros de texto escolares ofrecen para descubrir estos mensajes ocultos, en sus formas particulares de representación (o no) de los contenidos curriculares. En efecto, conviene recordar que los manuales no presentan la realidad directamente, sino que lo hacen de forma mediatizada, a través de la industria editorial y sus propios intereses. En consecuencia, los textos escolares representan la realidad a través de una selección previa de contenidos, lo que constituye uno de los privilegios del poder. Por todo esto, la representación constituye un caleidoscópico objeto de estudio que «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» (Sunderland y McGlashan, 2015, p. 24, la traducción es mía), al contribuir eficazmente a la construcción de imaginarios colectivos.

Según su mensaje, este currículum oculto puede ser clasificado de distintas formas como, por ejemplo, racista, imperialista o capitalista, entre otros. Uno de los más evidentes es el currículum oculto de género, definido por Lovering y Sierra (1998) como el «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). Estas autoras explican que el currículum oculto de género se basa en tres conceptos principales: el androcentrismo, la polarización de género y el esencialismo.

El androcentrismo supone tomar al varón como la norma de la humanidad en su conjunto. La polarización de género estima que la masculinidad y la femineidad son fenómenos distintos que no pueden cruzarse entre sí y, por tanto, organizan la vida social. Finalmente, el esencialismo considera los conceptos anteriores como naturales y, por tanto, fijos e inevitables (Lovering y Sierra, 1998).

Resulta evidente que estos mensajes afectan de forma directa a la totalidad de las mujeres. Pero también lo hacen especialmente con las personas trans y no binarias, al no admitir la posibilidad de transición entre una identidad a otra, ni de vivencia fuera de ellas, al ser estas determinadas de forma esencial y natural por el nacimiento y la genitalidad.

López Medina (2020, 2021b) postula la necesidad de ampliar el espectro de este currículum oculto de género y denominarlo, en cambio, cisheterosexismo, de manera que se pueda incluir en este grupo de colectivos afectados por él, además de a todas las mujeres y las personas trans y no binarias, también a aquellas que transgreden la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), como lesbianas, gays y bisexuales.

2. DISEÑO Y MÉTODO

Expuesta la justificación contextual, legislativa y teórica que fundamenta este estudio, el objeto de la investigación se construye en torno a la representación del género y la diversidad afectivo-sexogenérica en los libros de texto de inglés como lengua extranjera utilizados en Educación Secundaria en España. Se afronta este análisis documental con el ánimo de descubrir si su mensaje es coherente con las exigencias legales del marco educativo vigente.

Se trata de un proceso descriptivo e inductivo, que no recurre a la modificación de variables. Dada la dificultad para analizar la totalidad de los manuales utilizados en la actualidad, se generalizan al conjunto total las conclusiones obtenidas a partir del estudio de una muestra más reducida pero, aun así, representativa.

Aunque en la investigación original se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos, los primeros se aplicaron al corpus lingüístico confeccionado. Ya que en este artículo solo se exponen los resultados visuales, se debe considerar únicamente la metodología cualitativa utilizada para la interpretación de las imágenes, basada en los criterios hermenéuticos de la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006).

Finalmente, conviene destacar que la perspectiva y sensibilidad utilizadas para el análisis son de género, feminista y *queer*. Se refleja esta aclaración de forma expresa en un ejercicio de responsabilidad académica, contribuyendo así a la construcción de un conocimiento situado, en palabras de Donna Haraway (1995).

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

El diseño de la muestra no estuvo exento de complicaciones. Los datos sobre el mercado editorial escolar no son fácilmente accesibles. Afortunadamente, se tuvo acceso a un estudio de mercado propio de las editoriales, que indicaba su cuota de mercado correspondiente al curso en que se inició esta investigación: 2017-2018, distinguiendo según etapa educativa (Infantil, Primaria, Secundaria o Bachillerato), comunidad autónoma, tipo de centro (público, concertado o privado) y título de colección. Lamentablemente, la no divulgación de estos datos concretos fue condición indispensable para acceder a ellos, motivo por el cual no es posible aportar información más concreta.

A partir de este informe, los documentos primarios de la muestra se distribuyen entre tres editoriales de renombre, que concentran aproximadamente el 70% del mercado formado por centros de Educación Secundaria en España. Es por este motivo que se considera que la muestra confeccionada resulta representativa de la realidad editorial escolar general.

De cada una de estas editoriales, se escogieron los títulos más populares, según los datos facilitados por las propias empresas. Además, a fin de tener una visión de conjunto de esta etapa educativa, se optó por investigar los manuales correspondientes a primer y último curso (primero y cuarto, respectivamente). Actualmente, los métodos de inglés como lengua extranjera producidos por las editoriales comerciales abarcan multitud de recursos adicionales como CDs, DVDs, material en línea, guías didácticas o carteles, entre otros. Nuevamente, fue necesario

afrontar decisiones y se descartó el material al que el alumnado no tiene acceso directo de forma habitual.

Por tanto, la muestra incluye cuatro libros por título: dos de primer curso y dos de cuarto curso, un libro de estudiante (*student's book*) y un libro de ejercicios (*workbook*). Se estima que constituyen los recursos didácticos editoriales más efectivos para descubrir mensajes explícitos y ocultos en torno al género y la diversidad afectivo-sexogenérica, al ser aquellos que se utilizan de forma más recurrente en el aula y también en casa de forma autónoma por parte del alumnado.

En resumidas cuentas, la muestra final quedó confeccionada de la siguiente forma: tres editoriales, ocho títulos y cuatro libros por título, sumando un total de 32 manuales efectivamente estudiados, distribuidos como se indica a continuación:

- Burlington Books: *English in Use*, *English World* y *Advanced Real English*.
- Oxford University Press: *Mosaic* y *Solutions*.
- MacMillan Education: *New Pulse*, *Gateway* y *Beyond*.

Confeccionada la muestra, las variables a estudiar, en base al objeto de la investigación, se redujeron a dos: heteronormatividad y diversidad afectivo-sexogenérica, a modo de dos polos en torno a los cuales fue posible identificar palabras clave e imágenes que actúan como indicadores. Se obvian en este artículo los indicadores meramente textuales. La bandera LGBTQ+ y los símbolos feministas sirvieron de indicadores visuales. Entre los indicadores generales, tanto visuales como textuales, se destacan los siguientes:

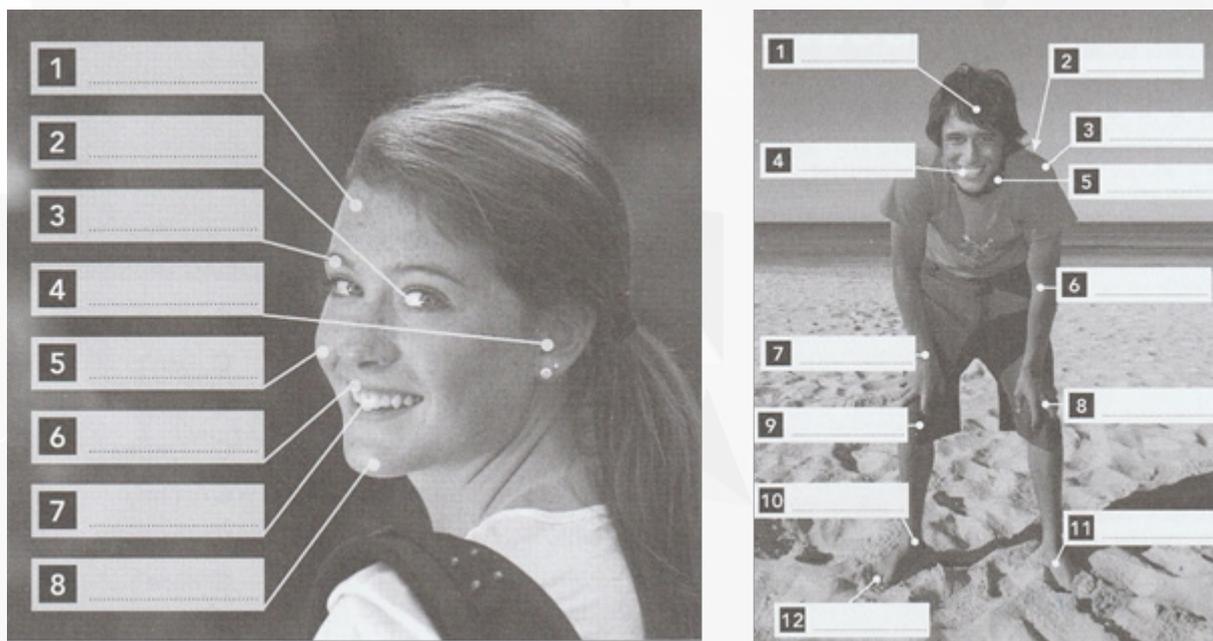
- Familias y parejas de dos personas, independientemente de la relación entre ellas: hombre-mujer, hombre-hombre, mujer-mujer, hombre-mujer-descendencia, hombre-hombre-descendencia, mujer-mujer-descendencia, mujer-descendencia, hombre-descendencia.
- Hombre: «femenino», trans.
- Mujer: «masculino», trans.
- Orientación sexual: gay, lesbiana, asexual, bisexual.
- Intersexualidad.
- Homofobia.

Los datos obtenidos a partir de estos indicadores permitieron elaborar una lista de resultados. Los lingüísticos fueron analizados cuantitativamente a través de la herramienta en línea *Sketch Engine*, aplicada a un corpus (Sinclair, 1995) de elaboración propia de casi 60.000 palabras, y cualitativamente en el marco del análisis crítico del discurso *queer* (Motschenbacher y Stegu, 2013) y la teoría de las relaciones temáticas (Carnie, 2007). Para las imágenes seleccionadas, objeto de este artículo, el estudio se ajustó a las orientaciones de la gramática visual, en especial aquellas en torno a la representación/interacción, modalidad y composición (Kress y van Leeuwen, 2006), que fundamentan las interpretaciones del autor con perspectiva feminista y *queer* aportadas en el apartado de resultados.

4. RESULTADOS

El primer resultado a destacar es, irónicamente, la falta de resultados. Los indicadores utilizados no arrojaron resultados positivos a nivel lingüístico ni visual. De un total de 32 manuales de inglés como lengua extranjera, no fue posible descubrir representación explícita de la diversidad afectivo-sexogenérica. Sin embargo, en la representación de la heteronormatividad se pueden descubrir múltiples mensajes con perspectiva de género.

Imagen 1



Fuente: Cornford y Lynda, 2016, p. 30

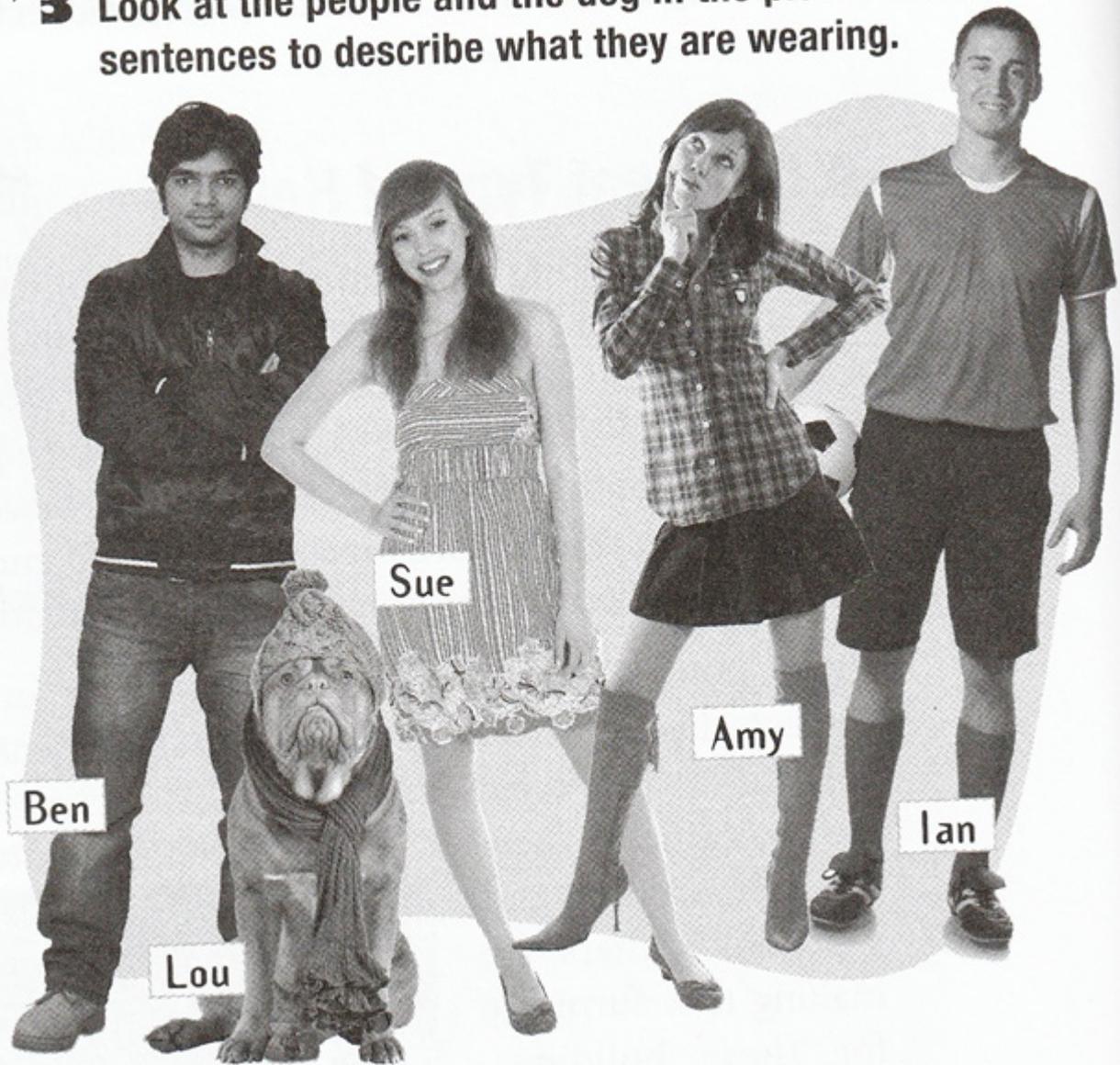
Un tema recurrente en primer curso de Educación Secundaria es el cuerpo humano. Estas imágenes son representativas de un tratamiento diferenciado por género de este contenido. Los manuales suelen recurrir a un cuerpo masculino para las partes del cuerpo en general, mientras que frecuentemente utilizan un rostro femenino para las partes de la cara. Se puede apreciar que el cuerpo masculino aparece reflejado en su totalidad. El femenino, en cambio, es segmentado y la atención se centra en su belleza, en tanto que en el del hombre el foco es el movimiento, la agilidad o la fuerza.

Profundizando en este ejemplo, y aplicando los criterios de la gramática visual, la mirada directa de él así como el ángulo inferior de su imagen le confieren un aura de poder y autoridad. En cambio, la mirada de ella es indirecta: no ordena, sino que ofrece e invita. Este tratamiento diverso de los cuerpos masculinos y femeninos no es extraño a lo largo de la muestra.

El siguiente ejemplo, extraído también de un texto de primer curso, se centra en un tema aparentemente trivial: la ropa. Al analizar la imagen, se puede comprobar, a partir del lenguaje corporal de ellas y ellos, el mismo mensaje diferenciado según género que en el ejemplo anterior: poder y autoridad en el caso de los chicos e invitación y ofrecimiento en el caso de las chicas.

Imagen 2

*** 3 Look at the people and the dog in the picture. Write sentences to describe what they are wearing.



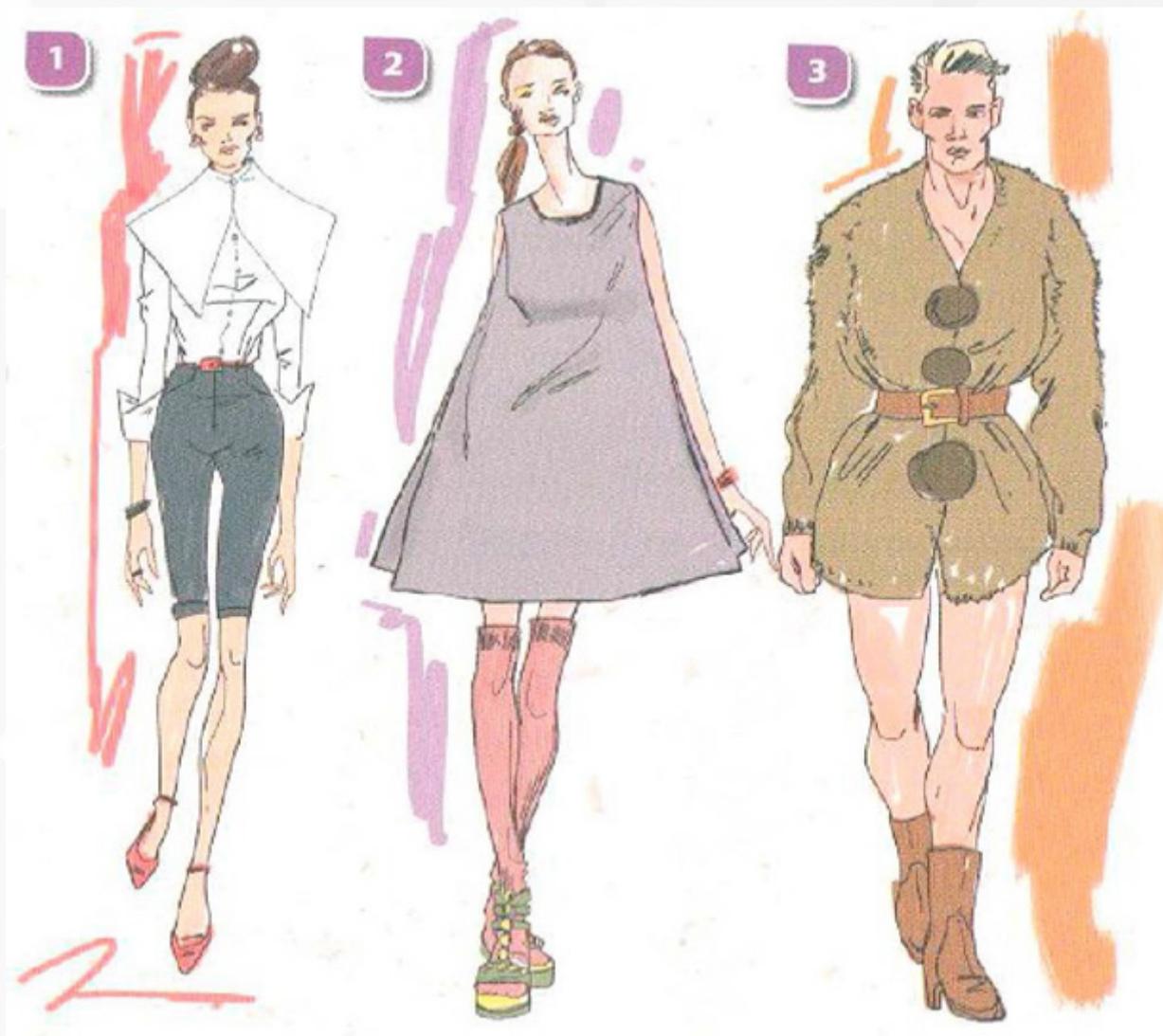
Fuente: Marks y Addison, 2014, p. 36

Dando un paso más, centrando la atención en las prendas que llevan puestas, se percibe su carácter estereotipado: faldas y tacones para ellas, pantalones y accesorios deportivos para ellos. Se descubre fácilmente que la ropa es, también, clasificada según el género en dos grandes grupos: para mujeres y para hombres. Es raro encontrar manuales que lo hagan de forma distinta, según la estación del año o su finalidad, por ejemplo. Un detalle, sin embargo, llama la atención: la imagen incluye un perro con bufanda y gorro de lana. La división genérica de la ropa y la estética personal es incuestionable para las personas: hasta tal punto, que es más sencillo encontrar un animal vistiendo ropa que a un hombre con falda o a una mujer con el pelo rapado.

La siguiente imagen parece refutar lo dicho hasta ahora. En base a sus rasgos corporales, la figura de la derecha parece ser un hombre con abrigo de piel y tacones. Lamentablemente,

no se puede catalogar como una representación eficaz de la diversidad y la flexibilidad en los mandatos del género en torno a la vestimenta y la estética. Esto se debe a que se trata de la representación de un contexto laboral. El dibujo corresponde a la pasarela de un desfile de moda y, por tanto, las prendas que el hombre lleva puestas no tienen que, necesariamente, reflejar su propia identidad. Por otro lado, el hecho de que se presente a modo de dibujo y no como una foto añade una cierta sensación de fantasía.

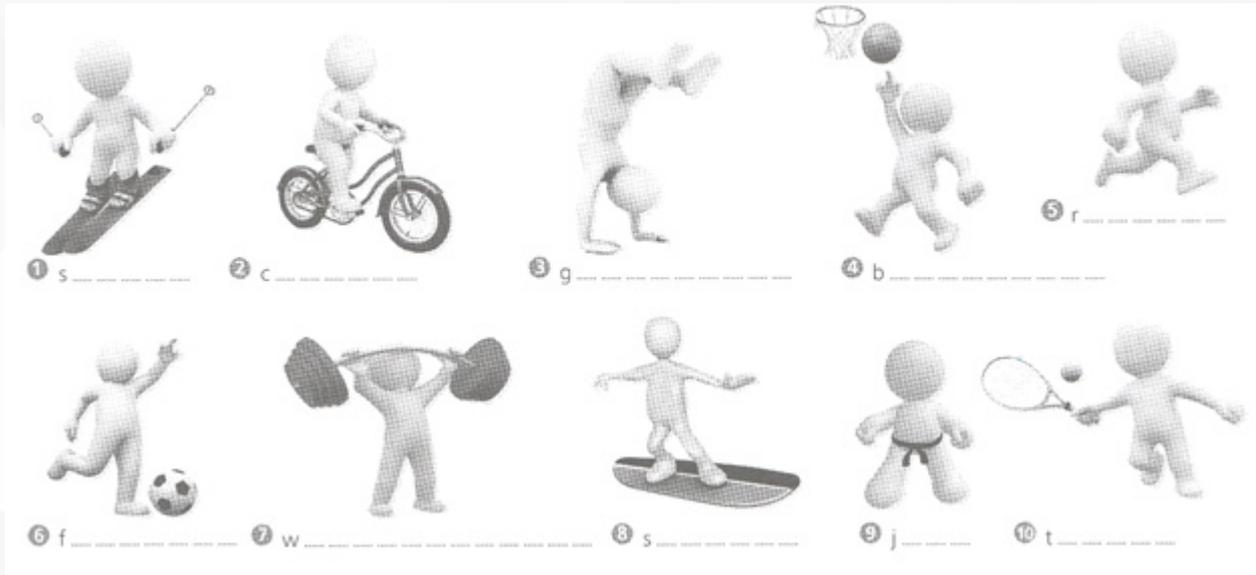
Imagen 3



Fuente: Halliwell, 2014, p. 96

Trascendiendo el cuerpo y su estética, las acciones de hombres y mujeres también llaman la atención. Tanto ellas como ellos son representados haciendo deporte, aunque resulta más común descubrir ejemplos de deportistas masculinos que femeninos. De hecho, el ejemplo siguiente, en el que se representan los deportes sin asignación de género, constituye una excepción prácticamente única.

Imagen 4



Fuente: Addison y Norcott, 2011a, p. 33

Paralelamente, la representación de hombres en ámbitos domésticos es más escasa que la de mujeres. El siguiente ejemplo es representativo de ello. Nótese la diferencia en la gestualidad entre los hombres en la imagen de la izquierda y la de la mujer y la niña en la de la derecha. La primera se puede interpretar como un contexto laboral, en el que un hombre guía al otro. Nuevamente, el plano inferior ayuda a reforzar la imagen de poder de uno de ellos. Por otro lado, en la segunda, el plano cercano da a la escena una connotación de intimidad, reforzada por la sonrisa de la mujer y la niña, sugiriendo una escena doméstica. Aunque la actividad sea la misma, el hombre es representado con autoridad en un contexto laboral y público, en tanto que la mujer es reflejada en una situación cotidiana y distendida, probablemente en el hogar.

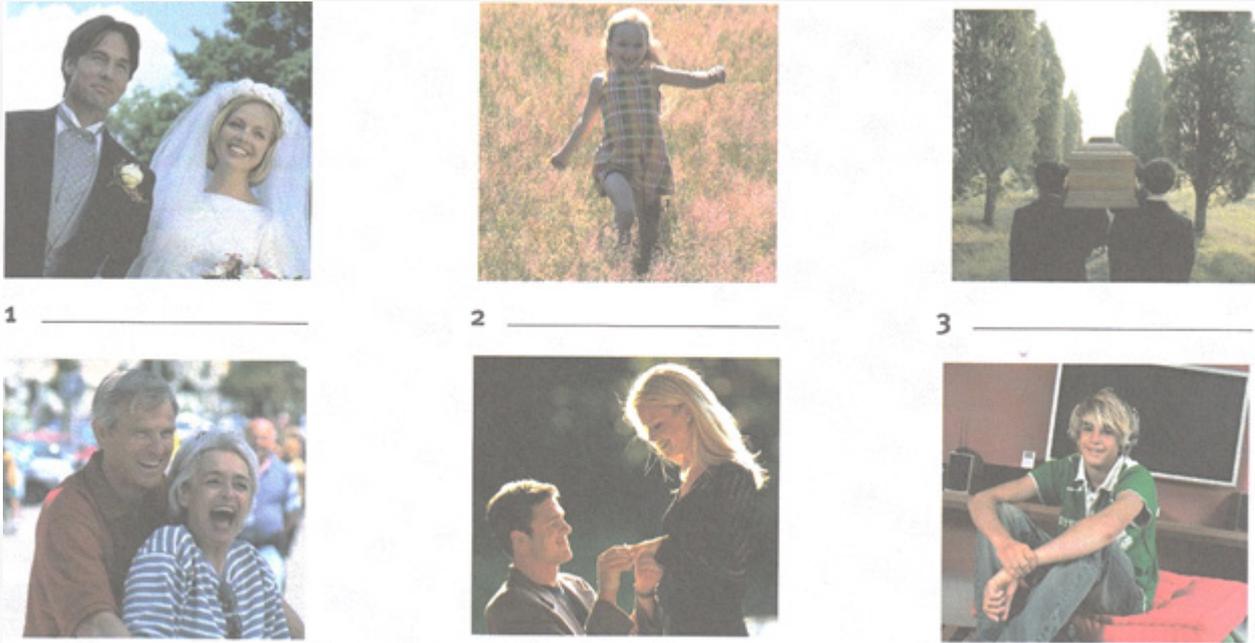
Imagen 5



Fuente: Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 73

Las relaciones entre hombres y mujeres también son representadas gráficamente en los manuales. Al presentar los momentos más importantes en la vida de una persona, se refleja la necesidad de tener una pareja del otro sexo. Además, estas etapas vitales siempre pasan, también, por el matrimonio.

Imagen 6



Fuente: Jackson y Ludlow, 2018, p. 106

Este mensaje de heterosexualidad obligatoria se refleja también en la totalidad de las imágenes de familias, formadas siempre por una madre y un padre. Aunque en algún texto se refiere a la variedad de familias, la única diversidad admitida es el origen étnico, la edad o el número de hijos e hijas. Las familias homoparentales o formadas por personas trans no tienen cabida. Este mensaje es importante porque la familia no es solo un tema en sí mismo, sino también un recurso para contextualizar ejercicios que refuerzan otros temas como la ropa o las partes del cuerpo, entre otros.

Imagen 7



Fuente: Pelteret, 2014, p. 9

¿Cuál es la relación entre hombres y mujeres en el seno de estas relaciones? La representación habitual, siempre sonriente, parecería ser de igualdad. Sin embargo, los detalles pueden sugerir que este mensaje más explícito sobre las relaciones de pareja en ocasiones es contravenido por otras imágenes sobre las relaciones entre chicos y chicas en general.

Obsérvese la evolución entre las dos próximas fotos. La primera corresponde a un libro de primer curso: cuatro preadolescentes jugando videojuegos, tres chicas y un chico. La imagen en sí no llama demasiado la atención, más allá de una incipiente sexualización de dos de ellas. Sin embargo, nuevamente las miradas y el gesto son distintos: de ofrecimiento de ellas, en contraste con la mirada directa del chico.

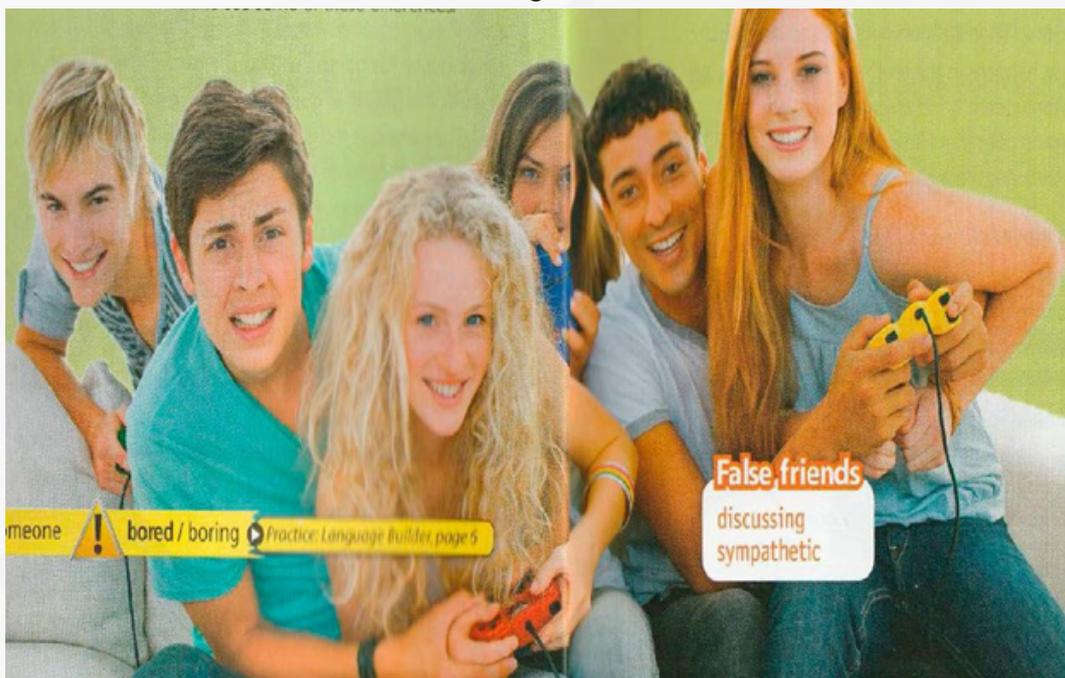
Imagen 8



Fuente: Marks y Devlin, 2011, p. 124

En cuarto curso es posible encontrar la segunda imagen de este binomio, equivalente pero protagonizada por adolescentes mayores: tres chicas y tres chicos. Se repite el gesto y la mirada de ofrecimiento de ellas, pero la sexualización es más evidente. En todo caso, lo más llamativo es que quienes sujetan los mandos al jugar son mayoritariamente ellos, al mismo tiempo que las rodean a ellas, representadas, literalmente, como trofeos en sus brazos.

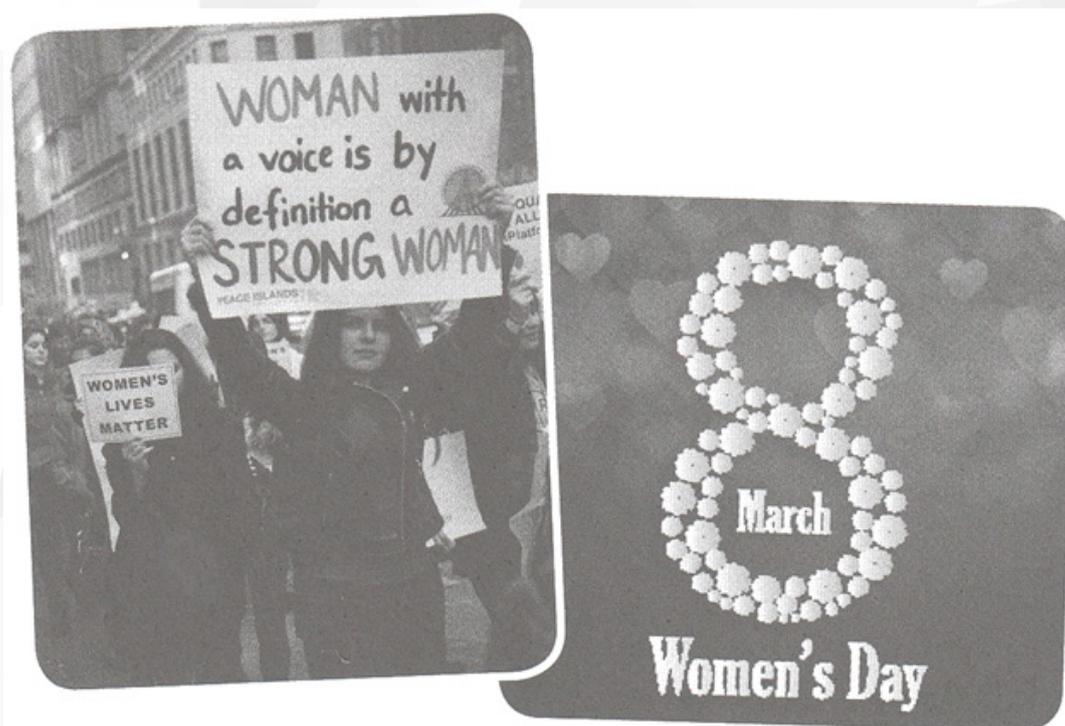
Imagen 9



Fuente: Addison y Norcott, 2011b, pp. 14-15

Este mensaje, no explícito pero sí eficaz, que representa a las mujeres como objetos en manos de los hombres, no resulta coherente con los reclamos feministas, que sí encuentran cabida en algunos escasos libros de texto. A primera vista, puede resultar chocante la contradicción entre estos dos mensajes. Sin embargo, una mirada más precisa descubre que el feminismo y el 8 de Marzo se representan con un halo de romanticismo propio del pasado, en alusión al movimiento sufragista, pero desprovisto de su carácter reivindicativo original, como se puede apreciar en esta imagen alusiva, llena de corazones y flores.

Imagen 10



Fuente: Falla, Davies, Kelly, Wenholt, et al., 2017, p. 36

La imagen de la derecha, decorativa, resta fuerza a la de la izquierda, reivindicativa. Más aun cuando el contexto de estas dos ilustraciones es una actividad de expresión oral cuyo tema son las celebraciones. Se pide al alumnado que compare cómo se celebra el 8 de Marzo en su país y se pone de ejemplo las festividades de Nochevieja en distintos lugares del mundo. De esta manera, se destaca únicamente el carácter lúdico del Día Internacional de las Mujeres, encubriendo su faceta de reclamación de igualdad efectiva.

En conclusión, la representación de mujeres y hombres resulta estereotipada y está muy lejos de contribuir al ideal de la igualdad efectiva entre unas y otros. Pero la heterosexualidad obligatoria también se ha descubierto efectiva en las imágenes. No se han descubierto imágenes explícitas de personas *queer*. Sin embargo, sí se han encontrado ilustraciones con potencial para ser leídas desde esa perspectiva, aunque en un número muy reducido. Todas ellas tienen en común su falta de contexto visual, que facilita lecturas diversas. Aun así, en todos los casos, esa lectura no convencional ha sido desmentida por el contexto lingüístico, es decir, por el texto que las acompañaba.

Del total de ilustraciones contenidas en 32 libros de texto de inglés como lengua extranjera, solo ha sido posible interpretar una imagen como posible, pero no efectiva, representación *queer*.

Imagen 11



Fuente: Spencer, 2016, p. 38

A primera vista, se descubren tres amigos: dos chicas y un chico. En realidad, hay una cuarta persona, de quien solo vemos las manos y, en consecuencia, no tiene protagonismo efectivo en la foto. Además, se perciben dos planos diferenciados: un primer plano en el que las dos mujeres se miran fijamente y cuyos dedos casi se tocan en la copa del batido. Al fondo, un hombre permanece ajeno a la intimidad que hay entre ellas, aunque mira intensamente a la mujer negra, que no le devuelve la mirada, absorta en la mujer rubia.

¿Qué relación hay entre estas dos mujeres? La imagen no da información a este respecto y debemos, por tanto, recurrir al texto. Se trata de la ilustración de una frase en un ejercicio de gramática. La frase es «I'll be having lunch with my friends at 1 pm tomorrow» (Spencer, 2016, p. 38). Teniendo en cuenta el carácter agénérico de la inmensa mayoría de sustantivos en inglés, como es el caso de *friends*, esta palabra se puede referir a las dos mujeres o solo a una de ellas y al hombre. Además, como desconocemos la identidad de quien emite esta frase, se podría pensar que lo hace el hombre y sus *friends* son estas dos mujeres, que de esta manera podrían ser pareja entre sí, tal como se podría deducir de su íntima mirada en la foto.

Se dice que una golondrina no hace verano y lo mismo se puede decir de esta imagen. El ingente contexto heteronormativo del conjunto de la muestra hace esta última interpretación sumamente dudosa, pero no impide que sea posible. Se trata de lo que se conoce como lectura *queer*: «interrogar lo aparentemente ortodoxo desde una perspectiva que reconoce que lo raro se puede encontrar, escondido, en cualquier lado» (McKee, 2009, p. 266), una habilidad de la que la comunidad *queer* hace gala para descubrir significados alternativos a la cisheteronormatividad (López Medina, 2021a).

Los resultados obtenidos evidencian una efectiva contradicción entre el espíritu legislativo que busca promover la igualdad entre hombres y mujeres y las numerosas imágenes contenidas en los manuales estudiados. Aunque los textos suelen ser más coherentes con este espíritu, las imágenes en numerosas ocasiones los contradicen. Finalmente, la ausencia efectiva de personas *queer* en el conjunto de la muestra no podría ser más elocuente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados aquí expuestos confirman lo que investigaciones llevadas a cabo con libros de texto en países anglosajones ya evidenciaban: el silencio generalizado en torno a la población *queer* y la frecuente representación sexista de las mujeres (Goldstein, 2015; Gray, 2013; Motschenbacher y Stegu, 2013; Nemi, 2018; Sunderland, 2015; Sunderland y McGlashan, 2015).

Moore (2020) confecciona una clasificación de la representación de la diversidad afectivo-sexogenérica en los materiales educativos, estableciendo un continuo desde la representación más heteronormativa hasta la menos heteronormativa: desde lo que él denomina el heterosexismo explícito hasta la inclusión *queer*. Según esta escala, los materiales aquí estudiados se pueden encuadrar en la categoría del borrado heteronormativo, la segunda más heteronormativa tras el heterosexismo explícito.

De esta manera, se puede concluir que estos recursos educativos forman parte del continuo homofóbico (Pichardo *et al.*, 2015) y promueven la cultura masculina hegemónica, que afecta especialmente a niñas y niños que no encajan en él (Prat Y Camacho-Miñano, 2018).

Se ha podido descubrir el cisheterosexismo (López Medina, 2020, 2021b) en acción a lo largo de la totalidad de la muestra, a veces de forma más sutil y otras más evidente, pero siempre de forma efectiva. Los tres componentes principales del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) se han podido comprobar de forma explícita. El androcentrismo, por ejemplo, limita la representación del cuerpo humano, que cuando es general utiliza modelos masculinos y reserva los femeninos para aspectos puntuales de la realidad corporal humana, como el rostro. De esta manera, el mensaje implícito del cuerpo masculino como norma se ve reforzado.

La polarización de género, que organiza las relaciones entre hombres y mujeres, se hace patente también a través de, por ejemplo, la representación de la vestimenta humana o los deportes, ambos tipificados como masculinos y femeninos, sin ejemplos claros de cruce entre unos y otros. Esta representación sesgada de las mujeres se puede descubrir también en actividades como cocinar, que cuando es profesional es dirigida por un hombre y cuando es doméstica es responsabilidad de las mujeres. Si bien se podrían citar otros ejemplos, aquí se recurre solo a algunos de los tratados en este artículo.

La ausencia de actividades críticas a lo largo de la totalidad de la muestra, además, contribuye a que estos recursos educativos perpetúen la naturalización de estas diferencias sociales como realidades esenciales e inmutables. Resultó llamativa, por ejemplo, la presentación del Día Internacional de las Mujeres como un evento meramente celebrativo, desprovisto de su medular carácter reivindicativo.

La presencia de contenido eminentemente androcéntrico en los recursos educativos afecta a la totalidad de las mujeres que los utilizan. Por otro lado, la representación de una sociedad esencial y naturalmente organizada en torno a dos polos opuestos

—hombres y mujeres—, además, afecta también a las personas trans y todas aquellas que no se ajustan a los mandatos del género, como hombres «femeninos», mujeres «masculinas» o personas no binarias.

Si este currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) se puede describir a partir de cómo se presentan los contenidos en los manuales estudiados, la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996) se transmite a través de los silencios. Estos resultan elocuentes en torno a la diversidad afectivo-sexogenérica. Aunque el tema de la familia es recurrente y los textos aluden expresamente a la diversidad de familias, la posibilidad de que en ellas haya personas homosexuales, trans o no binarias no se contempla en ningún caso.

Aunando todos estos elementos, resulta razonable afirmar que el currículum oculto cisheterosexista de los libros de texto de inglés como lengua extranjera analizados aquí, y utilizados en Educación Secundaria en España en los últimos años, afectan a la totalidad de las mujeres y también a las personas *queer*. Aun así, es justo reconocer que hay ciertos grupos que, al estar atravesados por ambas variables — género y orientación sexual—, son objeto de mensajes aun más intensos, al no ser susceptibles, ni siquiera, de representación. Se puede pensar, por ejemplo, en personas trans, no binarias o familias formadas por parejas de lesbianas y gays, por citar algunas. También se pueden considerar minorías étnicas en países occidentales —la blanquitud de las imágenes es patente—, pero ello excede el alcance de este artículo.

En definitiva, el cisheterosexismo operante en estos recursos educativos es doble: la representación sesgada y falseada de la totalidad de las mujeres y la invisibilización de las personas que transgreden los mandatos de la heterosexualidad obligatoria y el género asignado. A este respecto, las palabras de Judith Butler son esclarecedoras de esta doble vía, doblemente efectiva: «Una vida para la cual no existen categorías de reconocimiento no es una vida habitable, tampoco es una opción aceptable una vida para la cual dichas categorías constituyen una restricción no llevadera» (Butler, 2006, p. 23).

Todo esto reafirma el axioma ya expresado de la importancia de estudiar la representación en los manuales escolares: no es solo la «guinda del pastel» (Sunderland y McGlashan, 2015) sino un elemento nuclear en la construcción de estos productos culturales. De la misma manera que sistema educativo en su conjunto no es neutral ni objetivo (Torres, 1998), estos recursos didácticos se articulan en base a una selección previa de contenidos —el currículum oficial— organizados según los intereses económicos y comerciales de las propias editoriales. Estas, en un afán de mantener sus cuotas en el mercado global y temerosas de ofender a los sistemas más conservadores en torno a los derechos de las mujeres y los colectivos *queer*, evitan incluir estas realidades humanas legalmente reconocidas en muchos países occidentales (Goldstein, 2015), colaborando así a la construcción y perpetuación de imaginarios colectivos que no reflejan la riqueza de la diversidad humana.

Se pudo comprobar en los resultados la gran dificultad para lograr incluir a las personas *queer* a partir de los recursos editoriales: solo una imagen pudo ser interpretada de esa forma debido a su intensa descontextualización. Por ello, el rol docente resulta fundamental, así como su formación y sensibilización (Penna, 2012), a fin de que puedan descubrir las grietas textuales y los puntos de fuga visuales que permiten superar las limitaciones de los materiales escolares comerciales y, de esta manera, hacerlos más inclusivos, aspirando así a una pedagogía *queer* (Nemi, 2018; Sánchez, 2019), que reconozca la infinita diversidad de la realidad de las personas a las que se dirige y a las que representa.

Debido a la duración de la investigación, la muestra analizada corresponde a hace algunos años. Con financiación, hubiese sido posible aproximar la construcción de la muestra y el análisis de resultados. Aun así, estos últimos resultan válidos. Además, tienen la virtud de visibilizar una realidad que, hasta ahora, no había sido suficientemente estudiada más allá de contextos anglosajones. Constituyen, por tanto, la foto fija de una realidad que, algunos años después, no se ha corregido de forma evidente.

Actualmente, hay iniciativas editoriales que buscan construir libros de texto de inglés como lengua extranjera que sean realmente inclusivos¹. Sin embargo, se trata de casos aislados, carentes del poder económico de las grandes editoriales y, por tanto, de escaso impacto en la realidad de las aulas.

La nueva Ley de Educación (Ley Orgánica 3/2020), que reconoce la importancia de formar en diversidad afectivo-sexual así como en igualdad entre hombres y mujeres, constituye una oportunidad para instar a las editoriales comerciales a corregir los materiales que ofrecen al profesorado. No se trata de una mera cuestión legal, ni siquiera de representación más veraz

¹ Se puede consultar, por ejemplo, la siguiente colección de libros de inglés como lengua extranjera con espíritu inclusivo de todo tipo de diversidades: <https://raiseupforelt.com/>.

de la realidad humana. Es, sobre todo, un imperativo de justicia y respeto a los derechos de las mujeres y las personas *queer*, que crecen siendo expuestas a textos que no les representan ni favorecen su proceso de maduración integral.

Como se expresó más arriba, ni siquiera consiste en reclamar cuotas de representación para determinados grupos (Alves y Martínez, 2009), sino de la elaboración de materiales didácticos críticos con las desigualdades y abiertos a todo tipo de diversidad. Se trata de *queerizar* los recursos educativos, prestando atención no solo al contenido representado, sino también al cómo se (re)presenta, para evitar caer en nuevos juegos de visibilización e invisibilización o de legitimación y deslegitimación (López Medina, 2020, 2021b). De hecho, ya hay autores que publican sobre cómo hacer los manuales escolares más inclusivos (Seburn, 2020), recurriendo a estrategias como la «usualización» y la actualización (Sanders y López Medina, 2022).

Mientras estos cambios editoriales no lleguen, el peso de este deber de justicia recae sobre el profesorado; de ahí la imperiosa necesidad de reforzar su formación y sensibilidad en estos temas. Solo así será posible que, a través de su labor diaria, abran las puertas de los recursos educativos actualmente disponibles, a fin de que dejen de ser armarios que esconden la realidad de multitud de personas que viven al margen del ideal cisheterosexista contenido en estos manuales.

6. REFERENCIAS

- Addison, C. y Norcott, R. (2011a). *Advanced Real English 1. Workbook*. Burlington Books.
- Addison, C. y Norcott, R. (2011b). *Advanced Real English 4. Student's Book*. Burlington Books.
- Alves, M. y Martínez, J. (2009). El Currículo: presencias y ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84–88.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543–574.
- Borraz, M. (3 de septiembre de 2017). Nuevo curso, nuevos libros y la familia heterosexual de siempre: "El resto estamos excluidas". *Eldiario.es*.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carnie, A. (2007). *Syntax. A Generative Introduction*. Blackwell.
- Cornford, A. y Lynda, E. (2016). *Gateway. A2. Workbook (second edition)*. MacMillan Education.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a Enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Falla, T., Davies, P., Kelly, P., Wenholt, H. y Wheeldon, S. (2017). *Solutions. Upper Intermediate. Workbook (third edition)*. Oxford University Press.
- García, L., Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea y UNED.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Morata.
- Goldstein, B. (2015). LGBT Invisibility in Language Learning Materials. *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(2), 35–40.
- Gray, J. (2013). LGBT Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials. En J. Gray (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40–63). Palgrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9781137384263_3
- Halliwell, H. (2014). *Mosaic 1. Workbook*. Oxford University Press.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Jackson, S. y Ludlow, K. (2018). *New Pulse 3. Workbook*. MacMillan Education
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. *BOE número 106*, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación. *BOE número 340*, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- 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.

- López Medina, E. F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64112/>
- López Medina, E. F. (2021a). Lecturas queer: estrategia didáctica contra el cisheterosexismo en el aula de inglés como lengua extranjera. En F. Morales y R. Clares (eds.), *Atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género. Evidencias recientes*, 42-54. Universidad de Granada.
- López Medina, E. F. (2021b). Understanding Hidden Gender Curriculum in EFL Textbooks as Cisheterosexism. En T. Sola Martínez, S. Alonso García, M. G. Fernández Almenara y J. C. de la Cruz Campos (Eds.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 629-641). Dykinson.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación. Revista de Educación*, 7, 1-7.
- Marks, L. y Addison, C. (2014). *English in Use 1. Workbook*. Burlington Books. Marks, L. y Devlin, E. (2011). *English World 1. Student's Book*. Burlington Books. Martínez, 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>
- McKee, R. (2009). *Teoría Queer*. En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 264-268). Instituto Mora y Siglo XXI.
- Moore, A. (2020). Understanding heteronormativity in ELT textbooks: A practical taxonomy. *ELT Journal*, 74(2), 116-125. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCZ058>
- Motschenbacher, H. y Stegu, M. (2013). Queer Linguistic approaches to discourse. *Discourse and Society*, 24(5), 519-535. <https://doi.org/10.1177/0957926513486069>
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Features in Education*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>
- Pelteret, C. (2014). *Mosaic 1. Student's Book*. Oxford University Press
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad sexual*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, C. y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *IV Lectura y Género: Leyendo La Invisibilidad*, 627-636.
- 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*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- 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>

- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: Estudis de La Diferència Sexual*, 10, 15–48.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sanders, S. y López Medina, E. F. (2022). “Usualizar” la diversidad para superar los silencios del currículum en torno al género y la sexualidad. *RELIES. Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.46661/relies.6150>
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC.
- Seburn, T. (2021). *How to write inclusive materials*. ELT Teacher 2 Writer.
- Sinclair, J. (1995). Corpus Typology: A Framework for Classification. En G. Melchers y B. Warren (Eds.), *Studies in Anglistics* (pp. 17–34). Almqvist and Wiksell International.
- Spencer, D. (2016). *Gateway B2. Student’s Book (second edition)*. MacMillan Education.
- 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). Routledge.
- 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.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Vallance, E. (1989). Currículum oculto. En *Enciclopedia Internacional de la Educación (Vol. 2, pp. 1051–1054)*. Ministerio de Educación y Ciencia y Vicens Vives.