

ISBN-13: 978-987-27772-2-5

Título: Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas

Editorial: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas

Edición: 1a Ed.

Fecha publicación: 8/2012



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/).

REPRESENTACIONES DEL SISTEMA REPRODUCTOR HUMANO EN TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES

Problema de investigación

Uno de los elementos que más me llamó la atención como docente de biología y como sujeto académicamente formado en el conocimiento que esta misma área del saber brinda para comprender al ser humano vital, fue encontrar las glándulas mamarias como estructuras que, aunque anexas, hacían parte del sistema reproductor femenino (SRF). No lograba comprender cómo estas glándulas habían sido ubicadas en las estructuras del SRF que se explicaba en los textos escolares de ciencias naturales, es decir, en los documentos escolares que abordaban este tema. Lo anterior, porque de acuerdo al conocimiento biológico, para el caso el de la embriología, el sistema reproductor humano y las glándulas mamarias no provienen de un mismo tejido originario, es decir, mientras que el primero se desarrolla a partir del mesodermo; las segundas lo hacen del ectodermo. Es más, funcionalmente estas dos estructuras tampoco establecen ninguna relación imprescindible; esto es: las glándulas mamarias no intervienen en los procesos de maduración del óvulo, fecundación o desarrollo de los embriones. A pesar de ello, estas estructuras se asociaban en el conocimiento del SRF propio de los textos escolares.

Identifiqué, pues, el sistema reproductor humano (SRH) como un discurso a partir del que se representaron, y aún se configuran, mujeres y hombres en torno a una naturaleza fecunda y de normalidad reproductiva inexcusable; un discurso mediante el que se invocan y representan posicionamientos sociales para mujeres y hombres: ellas son metaforizadas en roles pasivos propios del cuidado de la vida y ellos en roles activos de producción y depósito de gametos. Al considerar el SRH bajo una mirada crítica, además de lo anterior, dilucidé que el SRH propio de los textos escolares no ha permanecido ajeno a las características contextuales de Colombia y que, como resultado de las variaciones políticas, sociales, económicas, educativas y de salud, entre otras, este sistema, también, ha representado modos particulares de sexualidad. Primero fue un SRH que se aparejó a una cualidad exclusivamente fecunda; luego, a una sexualidad para el cuidado materno e infantil y, finalmente, a una sexualidad para el cuidado de la salud y la vida.

De acuerdo a lo anterior, el SRH se constituyó antes y se constituye aún en una herramienta que, más allá de comunicar el conocimiento sobre el SRH, un conocimiento aparentemente universal y neutral, establece una forma de significar y transmitir estos mismos significados. Mediante este sistema no sólo se informan conocimientos escolares básicos, sino que se integra un orden social y cultural.

Como resultado de esta forma de entender el SRH, advertí el alcance del problema de investigación: identifiqué al SRH como un conjunto de sentidos y significados propios de la representación, es decir, de aquello que, en palabras de Hall (1997), “conecta el sentido al lenguaje y a la cultura¹” (p. 13) mientras se incardina² en los sistemas, relaciones, instituciones, sujetos y concepciones de mundo.

La representación se ubicó, entonces, en el centro de esta investigación por estar en el corazón del proceso que construye y socializa el sentido mismo del SRH. Vale la pena recordar que la representación, parafraseando a Hall (1997), resulta de la vinculación de tres procesos. El primer proceso es el que da sentido al mundo, obedece a correspondencias y equivalencias entre las cosas; el segundo, depende de la correspondencia entre nuestro mapa conceptual y los conceptos y, el tercero, es la producción de sentido en el lenguaje, una producción que se lleva a cabo mediante la relación de los tres procesos enunciados con anterioridad, o sea, entre signos, cosas y conceptos en la cultura.

Importancia de la investigación en textos escolares

1

La traducción de esta cita y las que hago a continuación, sobre este mismo texto y autor, es mía.

2

Entendido este término desde “*Las relaciones de poder penetran en los cuerpos*” (Foucault, 1979). O sea, adquirir densidad material al constituirse en un cuerpo sobre el que se materializan acepciones culturales que terminan constituyéndonos.

Los textos escolares en relación con las representaciones del SRH son, entonces, herramientas para la producción, tráfico, consumo y reproducción de sentido que indica lo que puede o no ser dicho en los procesos escolares (Foucault, 2002). Los libros como documentos de enseñanza son instrumentos privilegiados no sólo para la circulación de conocimientos, pensamientos e interacciones, donde las relaciones de poder conforman y transforman las prácticas discursivas de la sociedad (Mignolo, 1987); también transmiten mediante las representaciones del SRH un tipo específico de significados socio-culturales asociados a mujeres y hombres.

Es importante tener en cuenta que los textos escolares, además de representar y socializar un SRH, son “la expresión de una determinada selección social de los saberes culturales y de una determinada concepción de los objetivos y contenidos de la educación en nuestras sociedades” (Lomas, 2006, p. 194). No resulta desmedido sugerir, entonces, que estos documentos educativos son objetos culturales, en tanto son algo imaginado, significado, producido, reproducido y consumido que se integra en el circuito codificado del sentido de la cultura.

Ahora bien, los textos escolares, como elementos pertenecientes a un circuito de significación, producción y consumo, no son productos pedagógicos independientes del contexto ni el resultado de intereses puramente educativos. Estos documentos instructivos son productos culturales que interactúan con, y son afectados por, factores económicos, históricos, sociales, políticos y científicos, entre otros; son herramientas de comunicación, sobre todo, herramientas para difundir y uniformar los sistemas de valores, ideología, discurso o cultura que transmiten. No es casualidad que, resumiendo a Choppin (1992), durante la producción de textos escolares se tengan en cuenta, aspectos como el: *i*) político (ideología y cultura a la que se dirigen) *ii*) instrumental (qué tipo de herramienta pedagógica será, es decir, documentos de consulta, uso individual o comunitario) *iii*) financiero (costos de producción y difusión) *iv*) receptores (a qué público se dirige, o sea, homogéneo, heterogéneo, estudiantes, docentes, niños o padres) y, finalmente *v*) objetivos (si con estos documentos se pretende comunicar contenidos o desarrollar habilidades críticas).

De acuerdo a lo anterior, el texto escolar y el SRH que se expone en estos mismos textos escolares cobran importancia en los estudios culturales porque por intermedio de estos dos elementos: primero, las representaciones del SRH son legitimadas y requeridas en el proceso educativo colombiano; segundo, éstas gozan de la investidura de verdad científica y natural que es fenomenológicamente innegable y, tercero, expresan aspectos, posibilidades y significados para entender, construir y vivenciar el orden natural, pero codificado, de la reproducción y la sexualidad humanas.

En este sentido, tampoco podemos olvidar que los textos escolares “reflejan y transmiten casi siempre la concepción dominante sobre cuáles deben ser los contenidos legítimos de la escolarización en nuestras sociedades y, por tanto, sobre cuál ha de ser el “capital cultural” (Bourdieu, 1983) de las personas satisfactoriamente educadas” (González, 2006, p. 194). Más aún, resulta relevante recordar que estos documentos escolares son diseñados para circular, generalmente, en la escuela: una de las instituciones sociales que gozan de autoridad y legitimidad para educar y organizar la sociedad.

Por estas razones el análisis de las representaciones del SRH es tan importante, porque permite desmitificar el discurso normalizado de un cuerpo biológico, un cuerpo naturalmente reproductivo, aunque, también, diferencial que no invoca a mujeres y a hombres de la misma manera. El análisis de las representaciones del SRH permite, pues, llevar las representaciones mismas al lugar en el que tienen un significado efectivo: el orden social y la forma en que mujeres y hombres desde su naturaleza “fecunda” se deben, tanto a la reproducción, como a una sexualidad para el cuidado de la vida.

Metodología

En esta investigación hago uso del análisis crítico del discurso (A.C.D), toda vez que éste “no tiene en la mira el lenguaje o el uso del lenguaje en sí mismos ni por sí mismos sino, el carácter parcialmente lingüístico de los procesos y las estructuras sociales y culturales” (Fairclough, 2005, p. 387) en las que se incluyen las representaciones y sus efectos significantes.

Esta investigación cobra importancia en el análisis de los fenómenos reproductivos actuales porque toma distancia de los estudios que dirigen su mirada y único interés a las

estadísticas de natalidad, la salud sexual y reproductiva, las patologías de transmisión sexual o el embarazo adolescente. Lo anterior quiere decir que en esta investigación el punto de partida no asimila la información o el conocimiento a una serie de conceptos neutrales y objetivos y, tampoco, pretende producir conocimientos universales.

Este estudio, además del A.C.D, se vale metodológicamente de la eventualización que Foucault planteó en sus procesos de investigación, es decir: hacer aparecer la enmarañada vinculación de procesos históricos y recientes que se relacionan con el objeto de análisis, en este caso las representaciones del SRH.

Esta investigación procura que la eventualización sea, como lo sugiere Restrepo: “una estrategia que posibilita tomar distancia de lo que nos parece evidente, de la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad o unidades predeterminadas” (2008, p. 115). De este modo es posible analizar y cuestionar el éxito mimético de las codificaciones y significados de las representaciones que se han incorporado al SRH que se socializa a nivel escolar y que hasta ahora permanecen incuestionadas.

En esta investigación se entretajeron los siguientes interrogantes: ¿cómo se constituyó el sistema reproductor humano en un objeto de enseñanza propio de las ciencias naturales?, ¿cuál ha sido el ideal de reproducción y sexualidad al que se le ha dado sentido mediante este sistema en el texto escolar? y ¿qué representaciones se han aparejado al sistema reproductor humano para mujeres y hombres?

El corpus

Con el fin de resolver los interrogantes anteriores, rastree artículos y publicaciones colombianas en diversos formatos mediante los cuales se socializó información relacionada con el SRH: el periódico El Tiempo, revistas médicas, documentos estadísticos demográficos, cambios legislativos y curriculares ocurridos en las últimas seis décadas. Además de lo anterior, indagué sobre las editoriales colombianas más reconocidas que produjeron textos escolares de ciencias naturales en Colombia.

La búsqueda de publicaciones que abordaran el SRH constituyó un conjunto de fuentes integrado por artículos de la Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología, noticias del periódico El Tiempo, publicaciones de Profamilia, decretos educativos, libros

e investigaciones relacionados con el estudio crítico de las ciencias y la biología y, como principales fuentes primarias: textos escolares de ciencias naturales producidos desde 1967, momento en que empieza a aparecer el SRH en estos documentos, y hasta el año 2007. La constitución de este conjunto variado de fuentes se integró a esta investigación a fin de contrastar el tipo de información que, en cuanto al SRH, se manejó en sectores diferentes al escolar, a saber: el médico, el social o el legislativo propio de la educación colombiana.

Como resultado de la revisión de editoriales que produjeron textos escolares de ciencias naturales y biología en Colombia, constituí un listado de empresas, así: Ediciones Granamérica, Editorial Bedout S.A, Educar Editores S.A, Susaeta Ediciones & Cia, Voluntad S.A, Oxford University Press (Harla de Colombia), Santillana S.A, MEN³ y Norma S.A. Luego de esto, adquirí textos escolares representativos de cada una de estas editoriales pero cuidando que los libros adquiridos coincidieran con las reformas educativas y curriculares. Así, constituí una muestra inicial de 30 textos escolares; sin embargo, al revisar su contenido, comprobé que cada editorial presentó el SRH del mismo modo durante varios años consecutivos, de manera que depuré la muestra, dejando en ella sólo materiales que presentaran algún cambio en la organización o contenido y, también, cuidé que en los textos elegidos hubiese representación de los años en que hubo variaciones legislativas y curriculares que incidieron en el tema de SRH. Por esta razón el corpus final se conformó por veintidós textos escolares.

3

☒ Un seriado de textos escolares producidos por el Ministerio de Educación Nacional para cada una de las áreas de enseñanza. Los pertinentes en este estudio: Ciencias naturales y educación ambiental 8° , TELESECUNDARIA. Fueron acogidos e implementados desde un acuerdo de cooperación con la Secretaria de Educación Pública de México- SEP y el Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa-ILCE. “El programa se inicia en Colombia a través de una ETAPA PILOTO, en el marco del PROYECTO DE EDUCACIÓN RURAL [...] realizando las adaptaciones de los materiales impresos al contexto colombiano” (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Manejo de la información

La principal estrategia que implementé para llevar a cabo este análisis, fue: organizar los veintidós libros de ciencias naturales cronológicamente, leer el contenido del SRH detalladamente y elaborar fichas bibliográficas que no sólo puntualizaran la información básica de los textos escolares: autor, año, editorial, número de páginas o temas abordados en el libro, entre otros datos, sino que también registraran los apartes relevantes que, en cuanto a las representaciones del SRH, circularon en estos documentos educativos.

Esta misma operación la realicé con las fuentes bibliográficas secundarias, los artículos médicos, los pronunciamientos legales educativos y nacionales, también, con los informes y campañas que Profamilia llevó a cabo antes y durante el periodo analizado, o sea, 1967 al 2007. Diligencié, entonces, 587 fichas que luego indexé de acuerdo, no a las categorías de análisis que supuse aparecerían, sino a las categorías que éstas mismas revelaron.

Si bien no existe un documento metodológico en el que se indique puntualmente cómo seleccionar los apartes relevantes, cuál es la forma más efectiva de diligenciar estas fichas o cómo indexarlas, encontré que la elaboración de éstas, más allá de constituirse en un mecanismo base para organizar la información de la investigación, me permitió rastrear y analizar con mayor detalle la articulación de los elementos que dieron origen y, que a la vez, caracterizaron tanto las representaciones del SRH como el contexto en el que surgió cada una de éstas.

Vale la pena destacar que durante todo el documento, producto de esta investigación, reitero frecuentemente que el SRH ha dado continuidad a un modo de comunicar prácticas sociales bajo argumentos aparentemente naturales, neutrales y objetivos. Lo anterior, porque si bien en los estudios culturales se tienen en cuenta, y se está -de un modo u otro- consciente de las relaciones de poder, la especificidad y la articulación de los elementos, entre otros factores, que dan origen al conocimiento, a un mensaje o a un fenómeno social, desde mi experiencia como estudiante de biología y como docente de esta asignatura a nivel escolar, sé que a este tipo de intervenciones del conocimiento no

se les da la importancia que debería, es más, este carácter no se enuncia durante el proceso de formación, por ende, la información tampoco es cuestionada.

Contexto

Este primer elemento que se abordó en la investigación puntualizó en el tipo de conocimiento que se produce y circula en la biología, y que de un modo u otro llega a los textos escolares, es decir, éste es configurado bajo un carácter nada neutral, así lo señalan los estudios de Ludwik Fleck (1979); Barry Barnes (1980); Donna Haraway (1995); Thomas Laqueur (1987) y (1991); Emily Martin (2001); Ludmilla Jordanova (1989) o Jennifer Harding (1996). El conocimiento socializado en el ámbito científico goza de esta misma característica: los postulados que se comunican en los textos escolares son producto de una construcción contextual influenciada por intereses y concepciones relacionadas, casi siempre, con la organización social, con el sentido-significado cultural.

El análisis del contexto, en el que se incorporó el SRH al conocimiento propio de la escuela en Colombia, indicó que este sistema orgánico más que informar funcionalidades morfo fisiológicas lo que hizo fue representar modos específicos de reproducción y sexualidad y, de mujeres y hombres. El análisis del contexto, también, señaló que estos modos de representación del SRH fueron producto de las características e intereses políticos, económicos y hasta religiosos, del Estado colombiano en el periodo de 1965 al 2007.

Las primeras representaciones del SRH, o sea, las que circularon de 1967 a 1975, se organizaron bajo señalamientos propios de la moral de la iglesia católica, fenómeno favorecido por el Concordato: un acuerdo entre la Iglesia católica y el Estado en el que se concedieron facultades administrativas a la Iglesia en áreas como la educación. Durante esta etapa el SRH fue símil exclusivamente de la función reproductora que la naturaleza divina otorgaba a mujeres y hombres a partir de la pubertad y que tenía como único fin conservar la especie humana.

En el segundo momento contextual, 1976 a 1985, la información que se proporcionó en los textos escolares sobre el SRH amplió su extensión y contenido, y se incorporaron nuevos subtemas, tal es el caso del control natal y algunos cuidados higiénicos y comportamentales propios de los intereses normativos que resultaban relevantes para la

salud pública del Estado colombiano. A partir de este momento el SRH dejó de ser explicado bajo el arbitraje divino. La ciencia pasó a argumentar la función procreadora, aunque se siguió invocando a Dios en la educación y bajo los mandatos de la religión católica se indicó la forma adecuada de hacer uso del cuerpo humano, sobre todo del SRH. Durante esta etapa el SRH, a pesar de la sanción religiosa que recaía sobre el uso de métodos anticonceptivos artificiales, dejó de representar una función netamente reproductora e insinuó, no tanto por información explícita como por las conductas desaprobadas, que el SRH también se podía incorporar en procesos placenteros y, sobre todo, que el número de nacimientos podía ser natural o artificialmente regulado.

De 1976 a 1985, la inclusión del SRH como un tema educativo a desarrollar en los textos escolares estuvo envuelta en tensiones y diferencias políticas y prácticas. Estas tensiones no sólo determinaron unos modos particulares de representación como: la función exclusivamente reproductiva, el acto sexual sólo en el matrimonio o el uso de métodos de control natal, sino que le adjudicaron un carácter bio-político al SRH, es decir, que éste se constituyó un mecanismo favorable para informar métodos contraceptivos y modos de usar el SRH en las relaciones, ya sea que éstas fuesen matrimoniales, de pareja o fugaces.

El SRH no sólo apareció en textos escolares, dirigidos a estudiantes, a partir de 1967, momento en que el control natal se abría camino en las temáticas de interés mundial y nacional, sino que este sistema como un conocimiento a impartir a la mayor cantidad de la población, fue integrado al saber escolar y fue, a la vez, relacionado con la regulación del número de individuos humanos en la población colombiana.

De acuerdo a lo anterior, el diseño de textos escolares de ciencias naturales, y me atrevería a sugerir que de otras áreas del conocimiento escolar, tampoco es ajeno a los requerimientos e intereses del lugar en el que estos textos circularon. Su producción y contenido está íntimamente relacionada con las necesidades e intereses de las fuerzas que gobiernan, en un momento particular, en el Estado.

Cabe, pues, preguntar: qué es el conocimiento del SRH propio de los textos escolares sino una serie de representaciones en las que la naturaleza reproductiva es significada como un régimen de verdad ajeno al contexto y a la cultura; un régimen dependiente de los intereses, prácticas y sentidos de la cultura misma. El SRH de los textos escolares es

entonces, un régimen compartido de sentido en el que, además, los postulados biológicos justifican el orden cultural e invocan a la naturaleza como el argumento más sólido y menos impugnable para caracterizar los significados que de este sistema se quieren invocar de acuerdo a los intereses o tensiones del contexto.

Finalmente, el análisis de este contexto indicó que el SRH más que informar funcionalidades morfo fisiológicas lo que hizo fue representar modos específicos de reproducción y sexualidad y, de mujeres y hombres. Es más, estos modos de representación del SRH fueron producto de las características e intereses políticos, económicos y hasta religiosos, del Estado colombiano en el periodo de 1965 al 2007.

Representaciones del sistema reproductor humano

El segundo elemento que se analizó en esta investigación: las representaciones del SRH, develó que este sistema se ha representado de tres modos particulares. El primero, propio de los textos escolares producidos a finales de la década del sesenta, significó al SRH en el orden de un carácter reproductivo natural e ineludible, a partir del que la cualidad reproductiva fue la única función abiertamente admitida.

En el segundo modo de representación, no se incluyó la reproducción como única función del SRH, sino que apareció, lenta y sutilmente, otra cualidad: el placer. Estas dos: reproducción y placer, fueron socializadas como procesos diferentes. A lo anterior contribuyó la información del control natal y, también, los enunciados moralizantes que comunicaban, más por lo que callaban que por lo que señalaban con puntualidad, que el SRH también podía ser incorporado en encuentros ajenos al fin reproductivo que se buscaba fortalecer. No es casualidad que en el texto escolar *Biología integrada III* (1976 o 1978) en los subtemas: higiene del aparato reproductor y control de la natalidad, se reiterara que: “No ha de hacerse acto sexual fuera del matrimonio [...] Es una aberración sexual la unión fuera del matrimonio” (Díaz, 1976, p. 127); “Dentro de la responsabilidad el no tener relaciones fuera del matrimonio [...] “realización del acto sexual sólo durante los días infértiles de la mujer, cuando ha habido ya varios hijos” (Díaz, 1978, p. 131).

La información relacionada con el SRH que se comunicó, durante toda la década del setenta y los primeros años de la década del ochenta en el texto escolar, se concentró explícitamente en la reproducción y el control natal natural. Más aún, los métodos de control natal naturales fueron

invocados como la mejor opción para regular el número de nacimientos entre los esposos. Así se podía leer en textos de esta época que:

Es importante conocer el periodo menstrual; y con él la épocas de la fertilidad y no fertilidad, en lo cual se basa el método de Ogino-Kanus para la regulación racional y lícita de los nacimientos; método que, junto con la abstinencia periódica **entre los esposos**⁴, supera ampliamente los antinaturales e inmorales métodos contraceptivos que puedan divulgarse: píldoras, dispositivos intrauterinos y extrapeneales (Díaz, 1976, p.125).

Cierto es que el número de personas ha aumentado considerablemente en la Tierra; y que mientras más gente haya, más disponibilidades alimentarias y habitacionales se necesitan, y más problemas existen con relación a la higiene y la prestación de servicios públicos. De tal manera que es necesaria una limitación *racional, pero no inmoral*⁵ de la natalidad [...] Pero la limitación de la natalidad no ha de hacerse en cualquier forma, puesto que el hombre y la mujer no son simples animales; hay que atender a la nobleza de la persona humana y a las normas morales. Se ataca la moral cuando para evitar los hijos se utilizan píldoras o inyecciones contraceptivas, o se utilizan instrumentos extrapeneales, intravaginales o intrauterinos, o de cualquier manera se evita la concepción al mismo tiempo que se realiza el acto sexual. También son inmorales la esterilización física o fisiológica, por ejemplo la castración, el corte o la obstrucción de las trompas de Falpio o de los conductos espermáticos (vasectomía), o el aplicar sustancias que impiden la gametogénesis o que matan los gametos. (p. 130).

Las citas anteriores muestran que el SRH se caracterizó naturalmente en los textos escolares como un proceso de finalidad reproductiva al que se asoció una suerte de señalamiento moral católico. Este señalamiento, que tiene su origen en el Concordato vigente para la época, permitió especificar indicaciones para el control noble de los nacimientos y menospreció la implementación de métodos de control natal artificiales, éstos se equipararon a conductas

4

☐ La negrita es mía: resalta el vínculo esposos que se asigna para indicar la reproducción en el humano.

5

☐ La cursiva es mía: señala el condicionamiento moral católico que explícitamente se señalaba para el control natal.

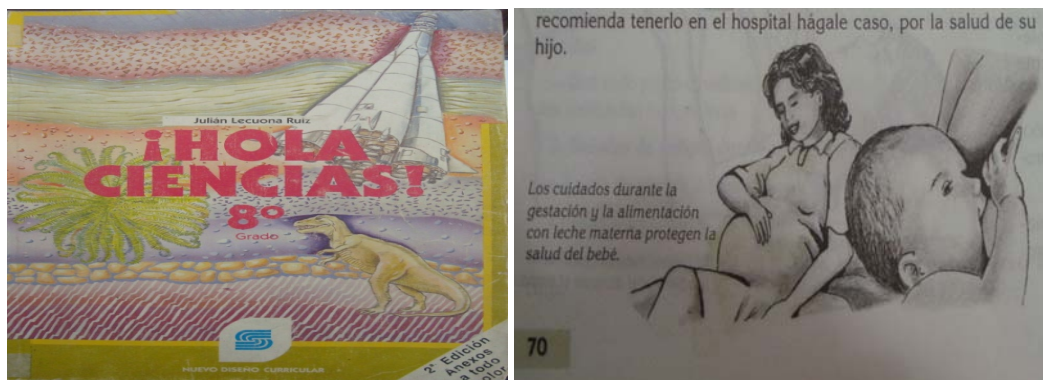
similares a la inmoralidad.

Resultó interesante descubrir que el SRH fue señalado en este segundo modo, es decir, durante 1976 a 1985, como un acontecer, casi exclusivo, del acto sexual matrimonial, justo cuando se aceptó en Colombia el matrimonio civil para los católicos y el divorcio para los matrimonios civiles (Guzmán, 2006). Lo anterior corroboró, aún más, la influencia del contexto en el modo de significar el SRH que se explicó en los textos escolares. No es desmedido, entonces, sugerir que este modo de representación del SRH se incorporó y fue incorporado como un recurso útil y creíble en el circuito de producción, reproducción y consumo de información para la organización social y reproductiva de la familia reproductiva matrimonial.

Ahora bien, a pesar del esfuerzo por representar, en el ámbito escolar, un SRH involucrado preferiblemente en un matrimonio reproductivo, quedó claro que en el ámbito social la representación de este sistema era completamente diferente. Cada una de las personas que hacían uso de cualquier forma de control natal, natural o artificial dada a conocer mediante campañas impulsadas por Profamilia, empezaba a comprender y experimentar un SRH ajeno a la exclusividad reproductiva, es decir, más cercano al placer (Dáguer, 2005). Lo anterior confirma la propuesta que relaciona el control natal con la desaparición de la finalidad procreadora inevitable a la que se dio sentido en textos escolares que circularon de 1967 a 1975.

Otra variación importante en la significación y el sentido cultural que se socializó mediante el SRH, en el ámbito escolar colombiano, está relacionada con el cambio de signos para referirse a la función reproductiva de este mismo sistema: a partir del 1985 los esposos fueron nombrados como pareja. Con esta variación no sólo desapareció el llamamiento matrimonial explícito y su condicionamiento sexual reproductivo, propio del vínculo coyugal, sino que la reproducción humana como tal dejó la unidad familiar y pasó a ser un evento natural, deseable y ajeno a un vínculo religioso específico. No cabe duda, pues, de que en el contexto colombiano la influencia religiosa católica, a finales de la década del ochenta, perdió influencia y protagonismo.

Finalmente, en el tercer modo de representación, a partir de 1990, el SRH otorgó sentido a una sexualidad del cuidado: primero materna e infantil, en la que el interés de reducir la mortalidad perinatal, producto de indicaciones internacionales y luego de intereses nacionales, se deslizó al carácter reproductivo de las mujeres. Como consecuencia de este desplazamiento, se vinculó al sistema reproductor femenino una sexualidad anclada a la atención perinatal.



¡Hola ciencias! 8º. Carátula, 1993

¡Hola ciencias! 8º. Alimentación del recién nacido. 1993. p. 70.

De este modo floreció en los libros editados en los primeros años de la década del noventa el cuidado perinatal como un componente del SRF. Los textos escolares citaron, entonces, que:

En la mujer el embarazo no es una enfermedad, pero exige vigilancia y control médico para proteger la salud de la madre y la del feto, y en esta forma prevenir la mortalidad perinatal[...], ojalá tan pronto como la mujer supone que está embarazada debe acudir a una institución de salud para que el médico confirme el diagnóstico de embarazo, la examine y valore el riesgo o probabilidad que tiene la gestante de sufrir algún daño que afecte su salud, la vida de su hijo o la de ambos [...] (Caicedo, 1990, p. 99).

El conocimiento del texto escolar enfatizó, pues, a través de una disposición especial de la mujer-madre hacia el cuidado perinatal y de la vida en general. El SRF, afín ahora a un modo de sexualidad asociada a la atención perinatal, se acompañó de descripciones específicas: síntomas de alerta que sugirieran dificultades en el embarazo y que comprometieran la vida del futuro bebé. Algunos de los síntomas enunciados fueron: tobillos hinchados, dolor de cabeza, salida de sangre o líquidos por los genitales maternos, fiebre o escalofríos (Lecuona, 1993).

Los antecedentes de mortalidad más frecuentes fueron socializados con puntualidad. Se podía leer, entonces, en textos escolares que se debía prestar especial atención a gestantes con: abortos anteriores, partos con niños prematuros, cesáreas y más de cuatro alumbramientos. También se debía prestar especial atención a quienes fumaran durante la gestación o presentaran infecciones urinarias o vaginales. Otros de los antecedentes de cuidado que se enunciaron fueron: hemorragias vaginales, mala nutrición, esperar gemelos o sufrir hipertensión (Castillo, 1992). El hecho de que los textos escolares enunciaran este tipo de peligros sirvió para; primero, argumentar que la sexualidad del cuidado correspondía a “La madre que ama a su hijo en gestación” (Lecuona, 1993, p.

70); segundo, dar cabida a las glándulas mamarias y el amamantamiento como estructuras y procesos propios del SRF, por ende de la sexualidad del cuidado aparejado a este sistema y, tercero, dar a conocer, a través de los textos escolares propios de la escuela, estrategias e informaciones relevantes a fin de disminuir la tasa de mortalidad infantil en Colombia.

Según los textos escolares, la mujer no sólo debía evitar el contagio de enfermedades virales, averiguar su Rh y alimentarse bien, sino que debía estar consciente de que

Cuando el niño nazca la leche materna será su mejor alimento para que crezca sano y para protegerlo de las enfermedades infecciosas. La falta de cariño afecta a los niños, bríndele todo su amor desde la gestación y prepárese para su parto en la forma indicada por el médico. Si le recomienda tenerlo en el hospital hágale caso, por la salud de su hijo [sic⁶] (p. 70).

La cita anterior nos permite inferir que sexualidad del cuidado aparejada al SRF, también incorporó explícitamente la obediencia al médico, el amamantamiento del nuevo ser y el establecimiento de una relación amorosa con el futuro infante. Es decir, la mujer, sobre todo ese modo de sexualidad para el cuidado propia del SRF, se situó en el texto escolar en un orden maternal de amor, entrega y, sobre todo, atención. Este orden, aunque, apareció apenas en esta década en el texto escolar, tiene más de medio siglo de historia. Así lo señala Elisabeth Badinter en *Existe el amor maternal: historia del amor maternal siglos XVII al XX* (1981).

Ahora bien, esta información junto con los programas de salud perinatal que el Estado ejecutó, lograron disminuir de 1990 a 1995 la tasa de mortalidad infantil estimada. Ésta descendió a un 28% según la ENDS (Encuesta nacional de demografía y salud) de 1995. Como la mortalidad infantil se acercó a los rangos propuestos por la OMS, el cuidado perinatal dejó de ser un tema prioritario en las políticas e intereses estatales. A pesar de ello en textos posteriores a 1995 se puede leer que:

Darle de mamar al recién nacido es más que eso. El acto de amamantar establece entre la madre y su hijo una relación especial; es una forma de darle afecto y de aprender a conocerse mutuamente. [...] La leche –el alimento ideal y completo para un bebé– contiene agua, proteína, grasa y lactosa en un balance perfecto. La leche que sale durante los primeros días se llama calostro. Ésta es amarilla y espesa pues contiene grandes cantidades de anticuerpos, que actuarán como la “primera vacuna”

que le brindará las defensas adecuadas contra las enfermedades. Todo niño debe ser alimentado durante los primeros seis meses, al menos, con leche materna; de esta manera la madre asegura un buen desarrollo y crecimiento en el bebé [sic] (Castro, 1996, p. 196).

Este tipo de enunciados sugieren que el amamantamiento continúa recordando una sexualidad del cuidado propia del SRF. Esto último a manera de disposición natural para lactar, por ende, para asegurar un buen desarrollo en el bebé.

En textos escolares posteriores a 1996 no se encontró ninguna alusión a la mortalidad perinatal. Este hecho podría llevarnos a pensar que la sexualidad del cuidado no sólo fue producto de intereses nacionales para el cuidado de la salud materna e infantil, sino que, además, apareció y dejó de circular cuando la tasa de mortalidad se acercó al rango propuesto por la OMS. Sin embargo, esta sexualidad no desapareció por completo, más bien, dejó su huella en el SRF que, aún, se socializa en el texto escolar. Es decir, en documentos educativos de 1996 a 2007 se pueden encontrar las glándulas mamarias como estructuras del SRF y el amamantamiento como una función de este sistema.

Lo anterior devela una variación en el modo de representar el SRH, es decir, la que se trasladó de este mismo sistema y su función exclusivamente reproductora a la sexualidad del cuidado perinatal y materno propia del SRF.

El último modo de representación del SRH, es decir la sexualidad del cuidado, no sólo fue materna e infantil sino que extendió su sentido significativo al cuidado de la vida misma. El SRH codificó, entonces, el comportamiento sexual tanto de mujeres como de hombres a prácticas ajenas a la promiscuidad y esta última se identificó como un comportamiento peligroso que podía acarrear riesgos a la vida misma.

En la sexualidad para el cuidado de la vida jugó un papel importante el SIDA porque permitió que el SRH socializara señalamientos específicos para aquellos individuos que incurrieran en comportamientos riesgosos, es decir, quienes usaban conscientemente agujas que podían estar infectadas: toxicómanos, además de aquellos que llevaban un estilo de vida promiscua. Esta representación advirtió a una parte importante de la sociedad, a los estudiantes y quizá hasta a sus familias los peligros que implicaba para la continuidad de la vida incurrir en estilos de vida sexualmente irresponsables.

La representación del VIH- SIDA impulsó el cuidado de la siguiente forma: primero, este virus y enfermedad inició su recorrido en el texto escolar como una afección de transmisión sexual de

igual magnitud patológica que las ETS. Luego, cuando la cifra de contagios de VIH-SIDA aumentó vertiginosamente en Colombia, esta enfermedad se ubicó en un aparte exclusivo de las patologías propias del SRH y la atención especial que mereció, este tema, finalmente, terminó por fortalecer la representación reiterada de una sexualidad del cuidado de la vida propia de un SRH salubre.

Representaciones de mujer y hombre

La mujer en el texto escolar se socializó, de la misma forma en que se hizo varias décadas y siglos atrás, en el conocimiento científico, es decir, como un producto de la influencia hormonal que sugirió una suerte de contraposición inconmensurable con respecto al hombre.

La noción de mujer que se comunicó desde el SRF supuso una clase específica de naturaleza bio-lógica: una convención de ideas fecundas, reproductivas, maternas, patológicas y, en el caso más particular, ambivalentes. Una suerte de requerimiento cognitivo, en el que se incorporaron los postulados científicos, hizo posible que la mujer continuara socializándose a manera de proceso reproductivo natural e ineludible sin cuestionamiento alguno.

Las representaciones de mujer que se han informado desde el SRF, no son otra cosa que la representación de un dictamen diferencial entre mujeres y hombres; un señalamiento universal para dar sentido a la ley naturalmente reproductiva que las invoca como madres.

Vale la pena señalar que la ley reproductiva que se socializa en el SRF se presenta con mayor énfasis y contenido que en el hombre, no es una mera coincidencia que, el SRF de los textos escolares contenga el doble de información que el SRM. Al cuerpo sexual femenino, en este caso a su sistema reproductor, se ha codicado mayor atención e interés; su función natural, sobre todo, social, se continúa significando con mayor detalle, quizá, porque es en ella en quien recae el mayor esfuerzo biológico, la mayor limitación social y la más particularizada codificación cultural. No la paternidad o cuidado masculino de la vida.

En cuanto al SRM, éste reprodujo las representaciones de hombre en una suerte de subordinación a una secuencia de sucesos: erección, penetración, fertilización y placer, y estos sucesos continuaron relacionándose con acciones involuntarias. El modo de presentar el funcionamiento del SRM en los textos escolares adjudicó un componente

irracional al hombre mismo. Por virtud del pene y su fisiología eréctil, el hombre es flácido pero racional y volitivo o erecto aunque instintivo e irracional.

En suma, en el modo de dar continuidad y otorgar sentido a mujeres y hombres, mediante la codificación y decodificación escolar de sus sistemas reproductores, encontramos metáforas significantes de unas y otros que están determinadas por la universalidad de postulados reproductivos naturales.

En este sentido, se puede sugerir que las representaciones de mujer y hombre asociadas al SRH de los textos escolares, anuncian a los estudiantes receptores de sus codificaciones, y también a quienes consulten el contenido de estos textos, formas de ser hombre o mujer que están directamente relacionadas con los significados asignados a cada uno de sus sistemas reproductores.

Las representaciones del SRH propio de los textos escolares, sugieren roles, funciones y espacios sociales según sean quienes poseen estos sistemas orgánicos: mujeres u hombres; sugieren formas de legitimación y reproducción de las relaciones jerárquicas y asimétricas, al igual que los postulados científicos de 1827 o 1935.

En suma, el SRH que se ha representado en los textos escolares ha dado forma a un modo de comunicar bajo argumentos naturales las prácticas sociales. El conocimiento que se asocia al SRH ha favorecido la circulación de formas determinadas de entender y experimentar la sexualidad y hasta el cuerpo biológico y social de mujeres y hombres. De este modo, las representaciones del conjunto de órganos reproductivos han mediado en la formulación, significación y el sentido cultural de un cuerpo biológico sexuado y diferencial; un cuerpo que hace parte del sentido mismo de una cultura sexualmente diferencial bajo la que se organiza la sociedad. Puedo sugerir, entonces, más bien advertir, que en los textos escolares de biología, específicamente, en el tema del SRH se está socializando sin cuestionamiento alguno una selección de creencias culturales y prácticas sociales a modo de procesos naturales y educativos neutrales y objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- BECHARA**, Beatríz; **CLAVIJO**, María cecilia; **BENAVIDES**, Joaquín. (1999). *Ciencias naturales 8°*. Bogotá: Santillana Siglo XXI.
- BEJARANO**, César; **CASTRO**, Nydia; **MELO** Yolanda. (2000). *Mundo vivo 8°*. Bogotá: Norma S.A.
- BEJARANO**, César; **CASTEBLANCO**, Yanneth E; **ESLAVA**, Edgar. (2006). *Portal de la ciencia 8°*. Bogotá: Norma.
- BOLÍVAR**, Ruben. (1970). *Biología integrada C*. Bogotá: Voluntad.
- BOLÍVAR**, Ruben. (1983). *Biología integrada investiguemos 9°*. Bogotá: Voluntad.
- BOLÍVAR**, Ruben; **CANGREJO**, Oscar; **JIMENEZ**, Nayibe. (1985). *Biología integrada investiguemos 9°*. Bogotá: Voluntad.
- BONILLA** Juan Francisco y **GALINDO** Faustino. (1967). *Conozcamos nuestro organismo: compendio de anatomía, fisiología e higiene*. Medellín: Granamérica.
- CAICEDO**, Humberto; **MONCAYO**, Guido; **SOTO**, Germán. (1990). *Ciencias naturaleza y salud 8°*. Bogotá: Educar Editores S.A.
- CAICEDO**, Humberto; **MONCAYO**, Guido; **SOTO**, Germán. (2001). *Entorno 8°. Ciencias y educación ambiental*. Bogotá: Educar Editores S.A.
- CASTRO**, Nydia; **SÁNCHEZ**, Jairo; **TELLEZ**, Catalina. (1996). *Ciencia en construcción 8°*. Santafé de Bogotá: Oxford University Press.
- CASTILLO**, Carlos; **CASTRO**, Nydia; **PARDO**, Libia. (1992). *Descubrir 9°. Ciencias naturales y salud*. Bogotá: Norma.
- DÍAZ**, Julio Enrique. (1976). *Biología integrada III*. Medellín: Bedout S.A.
- DÍAZ**, Julio Enrique. (1978). *Biología integrada III*. Medellín: Bedout S.A.
- GALINDO**, Francisco. (1968). *Biología humana: anatomía, fisiología e higiene. Primeros auxilios. 4°*. Medellín: Bedout S.A.
- LECUONA**, Julián. (1993). *¡Hola ciencias 8°!* Bogotá: Susaeta ediciones & Cia Ltda.
- LÓPEZ**, Enrique; **VARGAS**, Leonel; **VEGA**, Eduardo. (1977). *Biología integrada 3. 9° grado*. Medellín: Susaeta ediciones & Cia Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Ciencias naturales y educación ambiental 8°*. Bogotá: MEN.
- MONLAU**, José. (1867). *Historia natural. Zoología*. Barcelona: Librería de Juan Bastinos e Hijos. Editores.
- RENCANSES**, José. (1969). *Biología. La naturaleza humana. Anatomía, fisiología e higiene 4°*. Bogotá: Voluntad.
- SALAMANCA**, Magda. (2005). *Vida 8°. Ciencias naturales y educación ambiental*. Bogotá: Voluntad S.A.
- SAMACÁ**, Nubia. (2007). *Nuevas ciencias naturales 8*. Bogotá: Santillana siglo XXI.

Bibliografía secundaria

- BADINTER**, Elisabeth. (1993). *XY, la identidad masculina*. Bogotá: Norma.
- BADINTER**, Elisabeth. (1981). *Existe el amor maternal: historia del amor maternal, siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- BARNES**, Barry. (1980). *Scientific knowledge and Social Theory*. Rotledge and Kegan Paul.
- CHOPPIN**, Alain. "Pasado y presente de los manuales escolares". Traducido por Miriam Soto Lucas. En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, 2001. pp. 209-229.
- DÁGUER Carlos y RICCARDI Marcelo. (2005). *Al derecho y al revés. La revolución de los derechos sexuales y reproductivos en Colombia*. Bogotá: Profamilia.**
- FAIRCLOUGH** Norman y **WODAK** Ruth. (2005). Análisis crítico del discurso. En T. Van-Dijk, *El discurso como interacción social*. España: Editorial Gedisa S.A. pp. 367-404.
- FLECK**, Ludwik. [1935] (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- FOUCAULT**, Michel. (1979). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En M. Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta. pp. 153-162.
- FOUCAULT**, Michel. (1985). *Historia de la sexualidad "la voluntad de saber"*. España: Siglo XXI.
- FOUCAULT**, Michel. [1970] (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets ediciones.
- GONZÁLEZ**, Ana. (1996). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde las diferencias*. España: Editora GRAÓ.
- GUZMÁN**, Martha Patricia. (2006). *El régimen económico del matrimonio*. Bogotá: Universidad del Rosario. Facultad de Jurisprudencia.
- HALL**, Stuart. (1997). *Representation: Cultural Representation in Signifying Practices*. Londres: Sage publications. The open university.
- HARAWAY**, Donna. (1988). Situate knowledges: The Science Question in Feminism and The Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*. pp. 575-599.
- HARAWAY**, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- HARDING**, Jennifer. (1996). Sex and Control: The Hormonal Body. En *Body & Society*; 2. London: SAGE Publications. pp. 99-111. <http://www.sagepublications.com>
- JORDANOVA**, Ludmilla. (1989). *Sexual Visions: Images of Gender in Science and Medicine between the Eighteenth and Twentieth Centuries*. The University of Wisconsin Press: Great Britain.
- LAQUEUR**, Thomas. (1987). Orgasm, Generation, and the Politics of Reproductive Biology. En C. Gallagher, *The Making of the Modern Body: Sexuality and Society in the Nineteenth Century*. Berkeley: University of California Press. pp. 1-41.

LAQUEUR, Thomas. [1990] (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género de los griegos a Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra.

LOMAS, Carlos. (1996). El sexismo en los libros de texto. En Ana González, *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde las diferencias*. España: Editora GRAÓ. pp. 193-208.

MARTIN, Emily. [1987] (2001). Medical Metaphors of Women's Bodies: Menstruación and Menopause. En E. Martin, *The Woman in the Body: a Cultural Analysis of Reproduction*. Boston: Beacon Press. pp. 27-53.

MIGNOLO, Walter. (1987). Diálogo y conversación. En *Diálogos hispánicos. Amsterdam N°6. La semiótica del dialogo*. pp. 3-26.

RESTREPO, Eduardo. (2008). Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault. En *Tabula Rasa*. Bogotá, pp. 111-132.

VIVEROS, Mara. (1993). La noción de representación social y su utilización en los estudios sobre salud y enfermedad. *Revista Colombiana de Antropología*. pp. 239-260.