

ARTÍCULO ORIGINAL

# Lecturas de “antropología de la sexualidad” como acontecimiento intelectual

Jaime de la Calle Valverde  
jdlcalle@poli.uned.es

Departamento de Sociología I, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
UNED

**RESUMEN.** Se examinan e interpretan algunas de las reacciones que ha suscitado en los alumnos de la asignatura “Antropología de la Sexualidad” (Licenciatura en Antropología Social y Cultural, UNED) la lectura del libro de texto *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural*. Se plantea que la lectura del libro ha sido un acontecimiento intelectual que los alumnos han resuelto de diferentes formas narrativas entre las cuales se encuentran la mitificación del texto y su comprensión mediante el uso de algunos recursos retóricos, el más significativo de los cuales es la analogía.

**PALABRAS CLAVE.** Acontecimiento, Sexualidad, Analogía, Mito

## Readings of “sexual anthropology” as an intellectual event

**ABSTRACT.** We examine some of the reactions caused by the reading of the textbook "Anthropology of the Sexuality and Cultural Diversity" in the students of the course "Anthropology of Sexuality" (Degree in Social and Cultural Anthropology, UNED). It is argued that the reading of the textbook has been an intellectual event that the students have solved by means of different narrative strategies. First, by means of the use of mythological narratives that give sense to the text. Also, across the use of certain rhetorical resources, the most important of which is the analogy.

**KEYWORDS.** Event, Sexuality, Analogy, Myth

---

Fecha de recepción: 26/4/2011 · Fecha de aceptación: 20/7/2011  
Dirección de contacto:  
Jaime de la Calle Valverde  
Departamento de Sociología I  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, UNED  
C/ Obispo Trejo, s/n 28040 MADRID

### 1. ANTROPOLOGÍA DE LA SEXUALIDAD EN EL MUNDO ACADÉMICO ESPAÑOL

La Antropología de la Sexualidad tiene una corta historia académica en España. El primer hito fue su aparición en un Máster de Sexualidad Humana que puso en marcha la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en 1990. El Máster se prolongó hasta el año 2000 bajo la dirección de José Antonio Nieto. Era la primera vez que la sexualidad se impartía oficialmente desde la academia desde una perspectiva sociocultural y no solo biomédica.

A mediados de los 90 otras universidades españolas introdujeron estudios en sexualidad desde una perspectiva sociocultural. Es el caso del Máster “Educación Sexual, Terapia Sexual y Género” de la Universidad de La Laguna o también el de la asignatura que lleva por nombre “Sociología de la Sexualidad”<sup>1</sup>, incluida en la Licenciatura de Sociología de la Universidad de Barcelona (Nieto, 2003a). En el curso 2003-2004 se implantó en la UNED la Licenciatura en Antropología Social y Cultural, y una Antropología de la Sexualidad, con el formato de asignatura optativa, se hizo un hueco entre otras antropologías más clásicas.

Las necesidades académicas asociadas al lanzamiento de la nueva licenciatura de Antropología Social y Cultural exigieron la selección o la creación de los libros de texto para el alumnado: “... se creyó oportuno crear ex profeso un libro de lecturas antropológicas de la sexualidad que recogiera parte (...) de las contribuciones internacionales más recientes, formuladas por antropólogos de la sexualidad” (Nieto, *ibídem*, pp. 247-248).

La compilación, bajo el título *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural* consta de 16 artículos, incluida una introducción del mismo compilador. En ésta se hace un repaso por la historia de los estudios de sexualidad en Antropología y se actualiza el estado de la discusión teórica central en la disciplina: la visión sociocultural de la sexualidad frente a la visión biomédica de la misma. Tras este tema iniciático se suceden los artículos sobre asuntos que van desde la discusión sobre la universalidad de la familia y la representación de la jerarquía intragénero, a las homosexualidades, bisexualidades, transgenerismos, cuerpo y castigo y prostitución.

El libro es una puerta directa al corazón de la discusión antropológica sobre sexualidad tal y como está teniendo lugar en el tiempo presente. Algunos trabajos son poco más que ensayos, otros son teorizaciones a partir de algunos ejemplos etnográficos, otros son discusiones sobre cuestiones de método, y algunos más son revisiones de la historia de los estudios de sexualidad desde el ámbito antropológico. Esta variedad hace de este libro un texto polifónico.

Esta polifonía responde también al carácter emergente de la perspectiva antropológica en torno a los estudios sobre sexualidad.

Esto supone un hándicap para muchos alumnos. Toda esta avalancha de nuevas perspectivas en torno a la sexualidad, de multitud de autores, conceptos o teorías, resultan extraños a los alumnos menos expertos, especialmente si no se muestran de forma didáctica. Pues, por las razones expuestas, el libro de texto no es (no puede ser) un libro didáctico, entendiéndose por esto un libro con formulaciones del tipo: los estudios de sexualidad comenzaron en \_\_\_\_; los autores más significativos son \_\_\_\_; por sexualidad se entiende \_\_\_\_, etc.

Desde su implantación la asignatura ha contado con unos niveles de matriculación considerables para ser una asignatura optativa (entre 1.000 y 1.900 alumnos por curso). Dichos niveles de matriculación no han sido alcanzados por ninguna otra asignatura optativa; curso tras curso, la asignatura ha sido –de entre todas las optativas– la de mayor éxito de matriculación.

## 2. AL OTRO LADO DEL LIBRO DE TEXTO: INTERPRETACIÓN DESDE LA TEORÍA DEL ACONTECIMIENTO

Al otro lado del libro de texto está una numerosa y también polifónica población de alumnos. Este alumnado no es un colectivo socialmente uniforme; las maneras y los estilos que hemos visto en los exámenes tienen procedencias sociales diversas. Sabemos que un porcentaje alto del alumnado de, al menos, los dos primeros cursos procedía de escuelas de Enfermería, y que muchos de estos alumnos han tenido una escasa socialización académica, además de regresar al universo académico tras décadas de abstinencia intelectual. Frente a este colectivo tan sucintamente presentado, hubo alumnos acostumbrados al trajín académico y a las exigencias intelectuales que impone. Las maneras de entender la asignatura por parte de unos y otros fueron diferentes, sin necesidad de entrar en variables socio-económicas o culturales que, por otra parte, desconocemos. Por esta razón, las conclusiones que se extraerán aquí no serán del tipo: “los alumnos de extracción económica baja consideran que la cultura lo explica todo en materia de sexualidad”. No tenemos datos para llegar a esas conclusiones así que, por encima de

procedencias económicas, extracciones sociales o identidades de género, se examinan algunas estrategias intelectuales de un colectivo muy variado llamado “alumnos de la asignatura de Antropología de la Sexualidad”.

Desde el primer curso el Equipo Docente ha seguido con mucho interés el discurrir de los alumnos en las sucesivas pruebas presenciales; ha tomado notas, discutido contenidos y construido reflexiones siempre en torno a las respuestas de los alumnos. Especialmente en los primeros cursos llamó nuestra atención el impacto que había causado la lectura del texto, y las herramientas intelectuales que los alumnos ponían en marcha para adocencarlo. Concluimos que la lectura del libro de texto había sido, en numerosos casos, un acontecimiento intelectual.

La teoría del acontecimiento no ha sido muy desarrollada en las Ciencias Sociales. Pero desde la década de los 70 del siglo XX algunos autores aportan argumentos para colocar el acontecimiento en un espacio teórico visible frente al estructuralismo que empieza a declinar (especialmente en la teoría social francesa) y que cimentaba su corpus teórico en la estabilidad transhistórica de las sociedades (bien reflejada en los mitos).

Sus defensores llaman la atención sobre el papel transformador de los acontecimientos en relación a los sistemas y a las estructuras (Morin, 1972; Ricoeur, 1992). El acontecimiento es descrito como una puerta abierta al cambio para sociedades que habían sido descritas como universos perfectamente estructurados, herméticos y autoreferenciales.

En esta línea clásica es en la que se desarrollará este trabajo. Se planteará que la lectura del libro de texto “Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural” ha sido un acontecimiento intelectual para una parte de los alumnos. Los ejemplos etnográficos y las teorías que los envuelven han cuestionado sus tradicionales maneras de pensar en torno a los temas tratados en el libro de texto y les han abierto nuevas vías intelectuales. Las informaciones y reflexiones aportadas por el texto rompen con sus habituales líneas de reflexión de la realidad, con sus concepciones cotidianas en

materia de sexualidad. Por lo tanto, el acontecimiento intelectual choca con la estructura del pensamiento del alumno. De la misma forma que aplicamos la relación estructura-acontecimiento a las sociedades, lo aplicamos a los alumnos. Ahora son ellos los que ponen en marcha diferentes estrategias narrativas para adocencar el impacto de lo espontáneo, para restituir el orden intelectual que ha sido sacudido, para dotar de sentido el acontecimiento perturbador (Ricoeur, 1991).

Un porcentaje importante de alumnos pone en marcha diferentes estrategias narrativas (de calidad variable) en busca de sentido y argumentación. Muy a menudo, la lectura del texto se envuelve en un discurso mitológico que lo dota de sentido<sup>2</sup>: el alumno construye un universo mitológico basado en la creencia de que las diversas sociedades del planeta son más permisivas en materia de sexualidad que la sociedad occidental. Los alumnos construyen, así, una imaginada sociedad exótica. Otro tipo de narrativas no llega al nivel de la construcción de un discurso mitológico que pretenda comprender una supuesta moraleja oculta en el libro de texto. En estos casos se utilizan analogías que tratan de unir lo nuevo desconocido con lo viejo conocido. De esa manera, llevan a su terreno comportamientos o identidades que son característicos de otras sociedades: los alumnos las tratan de manera análoga a las que conocen en su entorno, haciéndolas más familiares. Más adelante se verá con más claridad. Finalmente, otro grupo de alumnos no harán ni lo uno ni lo otro. Ayudados del pensamiento racional se exponen a examinar el texto como un conjunto de conocimientos sin precedentes, lo que les exige aprehenderlos como algo distinto.

### **3. LA LECTURA COMO ACONTECIMIENTO INTELECTUAL**

Con diferente intensidad, la lectura del libro de texto es un acontecimiento para los alumnos. Para que lo sea es exigible una estructura intelectual previa que estaría formada por un conjunto de consideraciones personales sobre la sexualidad como ámbito de estudio, y sobre el significado de la sexualidad occidental en un marco transcultural.

(La alumna que se expresa a continuación responde a un tema sobre “Roles rituales y aceptación social de los hijras” y comienza su exposición así:)

“La lectura y comprensión del temario me lleva a varias conclusiones además de conseguir sorprenderme, es decir experimentar el ‘shock cultural’ y por tanto el extrañamiento desde la primera a la última lectura de los temas. Una de las conclusiones que además ha sido motivo de conversación entre compañeros es la reflexión de que: ‘no somos el ombligo del mundo, en muchas ocasiones somos con perdón, el ‘trasero del mismo’. Con esto no quiero decir que crea que determinadas prácticas puedan ser más o menos degradantes para la persona, aunque esta consideración también se desvanece desde el momento en que pienso que quién soy yo para juzgar cualquier tipo de comportamiento, sea o no sexual y bajo qué criterios. Es decir, llevo a cabo un ejercicio de despojo del etnocentrismo que a veces aparece como un acto reflejo, para pensar que ‘nuestras’ prácticas occidentales perfectamente pueden ser juzgadas por otros como degradantes para la persona o que llegan incluso a vulnerar ciertos derechos.

Digo esto como introducción porque el hinduismo ha dado muchas lecciones, o nos puede dar lecciones sobre la aceptación o no de ciertas prácticas, ellos aceptan más de uno, dos y tres géneros distintos porque ¿quién dice que tengan que haber sólo 2 ó 3, ó 5 y 7?”

(Tras una exposición sobre la identidad “hijra” en la India la alumna concluye:)

“Está más comprobado que la falta de información sobre cuáles y cómo son nuestros vecinos del planeta Tierra hace que pensemos que lo nuestro es lo mejor porque además se tiende a comparar y con lo de uno (etnocentrismo); algunos seguirán pensando a pesar de conocer otras formas de vida que seguimos siendo los mejores y los que mejor practicamos el sexo, y probablemente esos mismos lleven encima un lastre de tabúes y miedos que no hace sino limitar su vida sexual”.

Ese impacto se produce, aún en los últimos años, para los alumnos menos preparados, como resultado de la lectura de los extractos de trabajos etnográficos que aparecen en el libro de la asignatura, en los que se constata que en

diferentes partes del planeta la gente tiene comportamientos y actitudes en materia de sexualidad muy dispares y con significados muy diferentes a los que está acostumbrado.

“Me han llamado la atención prácticas y conductas sexuales como las de los nadle, los hijras de la India, las hermandades chinas y las Amazonas guerreras (estas últimas más conocidas).

Incluso las alternativas del concepto de familia y matrimonio (los kibbutz de Israel), los Nayar de la India, suponen una diversidad tanto sexual como de relaciones familiares sorprendente.

Las formas de emparejamiento en Jamaica –para los pobres por lo caro que es el matrimonio– son también sorprendentes si bien delatan que algunas formas son más generales; sirva de ejemplo las familias sin padre que existen en muchos lugares del mundo”.

Para alumnos más preparados otra forma de impacto surge no sólo de la lectura de los registros etnográficos, sino de la lectura de la perspectiva constructivista de la sexualidad, que descubren en el capítulo introductorio de la

asignatura y que hace tambalear y cuestionar ciertas premisas consideradas como naturales en materia de sexualidad, especialmente las que provienen del ámbito de la biomedicina.

“Después de estudiar esta asignatura puedo afirmar con seguridad que he ampliado mucho mis horizontes con respecto a la ‘sexualidad’. Provengo de la Licenciatura de Psicología, y la asignatura optativa que cursé allí de ‘Sexualidad Humana’, rezumó modelo biomédico por todos los costados. Y en otras asignaturas sucedía igual.

Es necesario, que desde la Antropología, hagamos ver a la sociedad la cantidad de asunciones sobre nuestra ‘sexualidad’, que no son universales en todo el mundo, ya que son una construcción social y cultural aceptada en nuestra cultura, pero que no tiene porque serlo igual en otras.

Desde los principios sobre los que se asienta la Antropología de la Sexualidad podemos aseverar que no hay una ‘sexualidad’, sino que existen una amplia pluralidad de ‘sexualidades’.

A tenor de las respuestas en los exámenes, en una proporción alta de alumnos, este impacto es intelectual y también emocional; genera

turbación y duda, hasta el momento en el que los sistemas clasificatorios del alumno ponen orden en esa especie de confusión.

“La sexualidad vista desde el carácter cultural, como he dicho anteriormente, depende de la sociedad y de la cultura donde se practique.

Por ejemplo, muchos relatos sexuales que he leído en este libro sinceramente me han parecido aberrantes e incluso obscenos, pero los respeto, porque sé que pienso de este modo porque es la cultura que me han enseñado mis padres, porque es la cultura occidental, donde aquí por ejemplo la familia se entiende como un hombre, una mujer, unos hijos, casados, viven juntos, aportan conjuntamente la economía, en cambio, otra cultura verá extraña o rara la nuestra.

Incluso sólo debemos observar aquí en España, las reacciones de muchas personas cuando ven una pareja gay o lesbiana o si alguien admite que es bisexual o que realiza orgías; (también tengo en cuenta que cada vez la gente se escandaliza menos, pero hace unos años sí era así), pues no nos imaginemos las caras de muchos de ellos si les contamos y explicamos estas etnografías.

En conclusión, la sexualidad cambia dependiendo de la cultura de un pueblo, al igual que respetamos la nuestra, debemos respetar a las demás, porque todo es igual de digno, todo depende de la cultura, de las tradiciones y de las costumbres, así como que cada uno sea lo que quiera ser. Además comentar que cuantas más culturas conozcamos más permisivos seremos.

Para finalizar, decir que para mí la sexualidad es que nací mujer, siempre me he sentido mujer y en un futuro pues imagino que también me casaré y tendré hijos, es decir, tal y como lo ve mi cultura occidental, si hubiera nacido en el Amazonas pues haría lo que dictara mi cultura, aunque seguramente sería menos permisiva que la occidental”.

Pero, aún en los cursos más recientes, los alumnos siguen dejando sus impresiones en el

papel, como huellas del impacto (más suave o más brusco) de un acontecimiento personal.

“Y como reflexión final, debo añadir el interés y las preguntas que ha despertado en mí el estudio de la asignatura. Ya que como mujer socializada en una sociedad occidental, he tenido que realizar un esfuerzo de reflexión y desvinculación de las categorías occidentales ‘supuestas universales’ y considerar la amplia variabilidad del concepto sexualidad con el contexto geográfico, social y temporal y cómo repercute en procesos como la formación de la identidad, o cómo se relaciona con la posibilidad de entendimiento entre distintos grupos humanos.”

Solo algunos alumnos que reconocen el carácter de acontecimiento de la lectura, su impacto intelectual, se enfrentan a él de una manera racional (racional y separa para entender algo nuevo), desplazándose de sus conocimientos en materia de sexualidad para acceder a otros nuevos. En otros casos, la postura es más retórica. El individuo atrae lo que ignora a lo que conoce, a través de discursos míticos y de analogías (en su mayor parte débilmente argumentadas). Esto no quiere decir que el individuo no haya recibido impacto o que la lectura no haya sido un acontecimiento. El hecho de no desplazarse ni retractarse de sus conocimientos, como hacen otros alumnos cuyos textos han sido seleccionados, no quiere decir que no hayan recibido el impacto de los nuevos conocimientos. Simplemente los tratan de asimilar de forma diferente, no mediante su examen fuera de toda referencia cognitiva, sino, precisamente, a través de homologías puntuales entre comportamientos, actitudes, identidades que van conociendo y otras que ya conocen y que están depositadas en su imaginario. Unos, -los racionales, aquellos para los que los conocimientos que aprenden no encuentran referentes en los conocimientos que atesoran– estarían más abiertos al cambio. Otros, -los analógicos, aquellos para los que los conocimientos que se muestran en el texto guardan relación con conocimientos que poseen– se mantendrían en una posición más estable.

#### 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO MITOLÓGICO SOBRE EL RELATIVISMO CULTURAL

En *Antropología Estructural* (1987), Lévi-Strauss entendió el acontecimiento a partir del mito, como un hecho que forma parte del pasado, y origina el discurso mítico, el cual siempre se actualiza por la acción presente de los acontecimientos. Dicho de otra forma, los mitos engullen discursivamente los acontecimientos que surgen en el presente (Lévi-Strauss, 2008). De forma que el acontecimiento es una especie de “estructura permanente”. O, dicho de otra forma, la estructura es a la vez “histórica” y “ahistórica”.

Según Morin, uno de los principios del pensamiento mitológico consiste en eliminar “todo lo que no tiene sentido y le da significación a todo lo que ocurre. No existen eventos puramente contingentes: todos los eventos son de hecho signos y mensajes que piden y obtienen interpretación. El universo mitológico es un

emisor de mensajes y cualquier cosa natural es portadora de símbolos. En ese sentido, el pensamiento mitológico se caracteriza por una proliferación semántica y un exceso de significaciones” (1988: 175).

Este es el planteamiento que se va a desarrollar en este apartado. Los sucesivos capítulos del libro de texto son, uno tras otro, pequeños eventos o acontecimientos intelectuales para los alumnos. Son textos independientes y autónomos en sus significados –como se deduce de una compilación–. Si algo los une es el tratamiento de la sexualidad desde una perspectiva sociológica o antropológica. Pero, para una parte importante de los alumnos, los textos son vistos en una perspectiva analógica y relacional y no racional y compartimentada. Los alumnos interpretan los eventos como si todos ellos escondieran un significado intrínseco que ellos se disponen a dilucidar. Lo hacen mediante la elaboración de un discurso mítico que abarque la pluralidad del acontecimiento y no mediante un examen aislado de cada capítulo-acontecimiento (que se corresponde más con un pensamiento lógico-racional).

La diferencia es que los alumnos interpretan el texto (y adocenán los acontecimientos) mitificándolo, extrayendo un discurso significante del libro de texto. Para ellos, las analogías que emplearán otros compañeros (y que mostraré más adelante) no son suficientes para dar sentido a lo que leen. Buscan significados. Y, en ese afán, concluyen que lo que vienen a significar todos esos capítulos diversos sobre sexualidad es que existen otros mundos en los que las potencialidades del hombre se realizan sin trabas, mientras que en el nuestro el hombre no se realiza en sus potencialidades humanas. El discurso mítico imagina y construye otras culturas en donde es posible la realización de la persona (en este caso en materia de sexualidad) y somete a valoración (bien/mal) la cultura de origen. La lectura del libro de texto es acontecimiento controlado o adocenado por un mito que se dispara por evocación y que lo engulle.

Este planteamiento que distingue la pluralidad de lo desconocido (que le llega al alumno como acontecimientos intelectuales) y la unidad del discurso mitológico (que busca englobar todos esos acontecimientos en una unidad de sentido y significado), se muestra en

los alumnos en su recurso al concepto de “cultura” (que ejemplifica el discurso englobador).

De la constatación de que en otras culturas se hacen cosas diferentes a las que se hacen aquí y de que a semejantes prácticas, identidades o comportamientos se les dan sentidos diversos en lugares diferentes del planeta, el alumno resuelve que “todo es cultural”. En este caso, el cimientado de su presunción se arma con la ayuda de

conceptos como “sociedad” y “cultura”. El uso que hace el alumno de estos conceptos es comodín, y le permite un ensayo sencillo apoyado en la fuerza persuasiva que tienen, a simple vista, como englobadores de la diversidad que se le muestra.

He encontrado, por un lado, unos usos “sencillos” de los conceptos de “cultura” y de “sociedad”. La selección de textos que sigue es una muestra de esos usos:

“La cultura también influye en la colocación de aros en los labios tanto bucales como vaginales, en el pasador de pene que se colocan en Borneo, etc. (...) La cultura también influye en las ablaciones del clítoris y la circuncisión, impuestas por culturas dominantes del género masculino para limitar y controlar la sexualidad femenina”.

“Desde el punto de vista occidental pensamos que la sexualidad que nosotros tenemos es la que es más representativa a nivel mundial, pensamos que somos el punto de referencia cultural y social.

La sexualidad está muy influenciada por nuestra cultura, por nuestra sociedad y por nuestra religión. En este sentido religioso, la religión católica es muy crítica y muy demonizadora con todo lo que no sea visto como sexualidad entre distintos géneros (como heterosexualidad).

En otras religiones como la hinduista son mucho más abiertos. Piensan que todo es posible y respetable para poder dar rienda suelta a nuestra forma de pensar y actuar con respecto a la sexualidad”.

A la vez, otros alumnos hacen usos algo más “complejos” de esos mismos conceptos:

(...) “Además, es evidente que la sexualidad y sus prácticas están enmarcadas en el contexto cultural y la sociedad que marca las pautas de lo que es o no aceptado como creo que demuestra el libro “Antropología de la Sexualidad” en diferentes capítulos. La sociedad define y normaliza esas prácticas y a la gente que las realiza. En general se puede extraer que la antropología es una ciencia legítima para el estudio de la sexualidad, recogiendo la gran diversidad sexual que equivale a la gran diversidad cultural. Es esencial entender que nosotros no somos el centro del universo y que nuestra sexualidad no es mejor ni peor que la de otras culturas sino diferente y que nuestro viaje cultural a (sic) posibilitado llevar a cabo unas prácticas que en otros pueblos son distintas”.

Por lo tanto, el alumno opta por utilizar “cultura” y “sociedad”, de manera más o menos compleja, como soporte explicativo de la variedad y diversidad que observa pero no para promover un discurso o una reflexión contra el determinismo biológico como sistema de pensamiento que pugna con la Antropología Social y Cultural por un objeto de estudio: el

cuerpo, la encarnación humana. El alumno que se inclina hacia este planteamiento acaricia, de lejos, el enfoque constructivista que concede importancia al sentido cultural por encima del sentido biológico de las cosas. No lo hace con ese objetivo; su uso iba encaminado a producir la primera de sus conclusiones sobre la lectura del texto. El alumno permanece en las plácidas aguas

del relativismo cultural. El carácter analógico del concepto de cultura le permite viajar “a través” de la diversidad sexual y aprehenderla sin el esfuerzo de entrar a examinar, una a una y con rigor, cada muestra de diversidad que aparece en el libro.

### 5. EL BIEN Y EL MAL: UNA ESTRUCTURA BINARIA PARA EL DISCURSO MÍTICO

El desarrollo del discurso mítico del alumno en torno a lo cultural de la sexualidad y al relativismo cultural suele incluir valoraciones que se manifiestan de forma binaria (bien/mal) mediante diversos recursos narrativos.

La constatación de que sociedad y cultura influyen en la sexualidad finaliza en reflexiones sobre la manera en la que “nuestra” sociedad

(“occidente” para muchos alumnos) influye en la sexualidad. “La bisexualidad no es igual para todas las culturas así lo que para unos es pecado o tabú para otros no”, dice un alumno cuando comienza a responder al tema que se pregunta relativo a bisexualidad.

Entre esas reflexiones hay que incluir en primer lugar las que giran en torno al concepto de “tabú”, otro de los conceptos favoritos del alumno. La sexualidad es, en nuestra sociedad, un “tabú”, la homosexualidad es o fue “tabú”. Y esta visión se fija en “occidente” más que en otro sitio. Se dice, de manera explícita en muchos casos, que “hay más tabú en occidente hacia el sexo que en otras culturas”. “La homosexualidad ha sido un gran tabú, sobre todo en nuestra sociedad occidental, por tanto, el simple hecho de hablar de ello ha sido hasta hace poco complicado”. Un alumno lo expresa así:

“El tema de la sexualidad ha sido tabú en nuestra sociedad occidental. Numerosos antropólogos han intentado estudiar este amplio campo en los distintos países, donde las prácticas sexuales no tienen las connotaciones que aquí le damos”.

La “estigmatización” de la variedad sexual en “Occidente” es otra diferencia con relación a “otras culturas”, de la misma forma que el

“etnocentrismo” en materia sexual está instalado entre “nosotros” y no entre “ellos”.

“En cualquier caso, vemos cómo la bisexualidad es una opción más aceptada en muchas culturas sin estigmatización y nos lleva a la conclusión del etnocentrismo que existe en Occidente tras admitir únicamente 2 tipos de identidades de género (masculino/femenino) y comenzando a admitirse una varianza de al menos 5 identidades de género (hermafroditas, dos-espíritus...)”.

Estos conceptos que he mencionado ayudan al alumno a construir una pequeña historia moral de la sexualidad en occidente. Muchos textos están llenos de conceptos como “tolerancia”, “aceptación”, “comprensión social”, “trabas”..., conceptos que nos alejan de los objetivos explícitos de la asignatura. Así se expresan dos alumnos: 1) (...) “Todavía sigue siendo algo a ‘tolerar’ pero no se asume con la ‘comprensión social’ que se asumen otras elecciones de lo sujetos”; 2) “En ocasiones al igual que hemos

dicho respecto a los homosexuales, de la misma forma la bisexualidad encuentra muchas trabas desde la sociedad”.

Implícitamente, los alumnos parecen querer expresar ahora que *debemos aprender a aceptar y comprender comportamientos, prácticas e identidades tal y como hacen en otras culturas. Hay que “abrirse”*. Explícitamente se expresa a continuación:

“Después de conocer las docenas de casos distintos sobre comportamientos sexuales en toda la esfera terrestre, es tarea obligatoria el que aceptemos la gran diversidad cultural y social con respecto a la sexualidad. Debemos comprender que no sólo existe nuestra sociedad, que ‘más allá’ se extienden otras muchas que valoran y viven el sexo de manera diferente a la nuestra, aunque no por ello menos válida ni menos importante y seria. Aprendamos a comprender y a aceptar la diversidad”

En resumen, en nuestra sociedad la aceptación de las cuestiones sexuales es menor que en otras culturas. En esas otras culturas la

visión de las cosas es “más amplia” y “más natural”.

“Existen más culturas (no occidentales) en las que la visión es más ‘amplia’ hay sexo masculino, femenino y hermafrodita (no como término médico, sino más bien se llamaría pseudohermafroditismo)”.

“(…) Los hijos de éstas (las mujeres nayar) eran cuidados por otras mujeres, éstos hijos podían pertenecer a 2 ó 3 padres. Estos lo asumían de una forma natural... (…)”

He mencionado que el itinerario mental del alumno le lleva a “regresar”, durante la redacción del examen, a nuestra cultura, lo que viene a decir que el alumno está leyendo lo que otras culturas hacen en perspectiva comparada y en relación a la nuestra. Y ya se está comprobando que en ese regreso pone sus argumentaciones al servicio de una crítica analógica de la cultura occidental. El alumno que esboza este discurso no lee lo que hacen en esas otras culturas de manera autónoma mediante un hilo reflexivo que le lleve a pensar

acerca de la sexualidad humana, interpretaciones y teorías. Y, a menudo, ese “regreso” se hace para dar un pequeño sopapo a Occidente. Los alumnos se enzarzan en la aceptación o no de la homosexualidad pese a que no se les está pidiendo esto ya que las reflexiones de los autores de los diferentes capítulos van por caminos diversos y guiados por intereses dispares.

En el examen, un alumno finaliza y cierra los dos temas a los que ha respondido de la siguiente forma:

“a.-Resistente o no, la posición de las Sadhin ha de tenerse muy en cuenta a la hora de replantearnos nuestro sistema sexo/género bicategorial (y por tanto opresivo para tod@ aquella/aquel que no se adapte adecuadamente al mismo)”.

Como he dicho, el alumno finaliza los dos temas “regresando” a nuestra cultura occidental para mostrar cuán errónea, incompleta, rígida y

hermética es frente a la flexibilidad, apertura, comprensión y armonía de la cultura sobre la que acaba de escribir.

“Todos los miembros de la casa larga tienen relación sensual entre ellos. El tocarse con otro miembro, sea pareja o no, tiene que ver más con el placer propio del contacto y en ningún momento se erotizan estos contactos, como podríamos pensar nosotros. (...) La sensualidad es parte importante en la autoestima de uno mismo en la relación con los demás. El problema de la sociedad Occidental es que todo lo erotizamos desde una mirada hasta una caricia y el erotismo es lo que no se da en estos contactos entre los huaorani. Es la primacía de lo sensual, el sentirse bien uno mismo y con los otros, cercanos y unidos en un ámbito y una forma de vida común”.

Y todo ello en detrimento de reflexiones acerca del papel de la cultura frente a la biología, del contexto ideológico del hinduismo, de la teoría de los sistemas de género o cualquier otra reflexión de índole socioantropológica. Los alumnos no desarrollan con rigor y densidad las informaciones que aparecen en los sucesivos capítulos. Esta ausencia se suple, a menudo, con este tipo de narrativas que aplican a cualquiera de los temas del libro de texto, y que les permite dotar de sentido la diversidad sexual sin entrar a examinarla en sus caracterizaciones sociológicas, antropológicas, históricas...

En algunas ocasiones, el paseo antropológico por diferentes “culturas sexuales”

provee de un componente transhistórico a los comportamientos, identidades o prácticas sexuales de todo tipo. “Han existido siempre”, dicen algunos alumnos. A esos comportamientos o identidades se les adscribe un carácter ahistórico, atemporal, y se asocian a otras culturas. En definitiva, las otras culturas son más antiguas que la nuestra y esos comportamientos fuera del tiempo (“existieron siempre”) pero ubicados en otras culturas proveen el registro etnográfico más consistente a partir del cual referirnos a identidades o comportamientos en nuestra sociedad.

“La Homosexualidad y la Bisexualidad son hoy día reconocidos en nuestra sociedad mientras que han sido tabú durante gran parte de historia. Los derechos de ambos colectivos se encuentran en una fase de reconocimiento institucional y legal en las sociedades avanzadas y se ha demostrado que existen desde que existe el hombre, pero el reconocimiento de tales comportamientos ha sido medicalizado y recriminado por la sociedad, patologizado”.

El alumno se ha enzarzado en disquisiciones valorativas como resultado “natural” del itinerario que ha seguido. Sin embargo, Herdt no trata de mostrar si los sambia son homosexuales o bisexuales sino más bien qué lugar ocupan las prácticas de semen en el universo cultural sambia y qué nos dice todo ello acerca de la identidad humana, con todos los problemas que impone esta cuestión a la reflexión antropológica. Los ejemplos sobre estudios de homosexualidad femenina no nos vienen a decir que las prácticas de lo que llamamos lesbianismo han existido siempre. Lo que se está preguntando es por qué hay pocos estudios sobre lesbianismo y qué tiene que ver la historia de la Antropología con la escasez de estudios sobre homosexualidad.

Es así como hay que releer el libro de texto.

## 6. EL USO DEL PENSAMIENTO ANALÓGICO

No todos los alumnos construyen, a través de un discurso como el examinado, universos de sentido amplios que permitan entender la variedad de los registros etnográficos que aparecen en el texto. En otras ocasiones se hace un uso exclusivo de la analogía. Se utiliza en ocasiones puntuales y no para construir relatos

como los que hemos visto con anterioridad. La analogía y algunos tropos forman parte del discurso mítico, pero aquí la analogía se usa exclusivamente para atraer a un mundo conocido lo que resulta extraño.

En una aproximación, la analogía es un pensamiento o una acción relacional, que establece conexiones entre órdenes o ámbitos que nos parecen diferentes por sus características sensibles a partir de un cierto número de similitudes que son significativas para las personas. La naturaleza del pensamiento analógico siempre es relacional pero puede expresarse de formas diferentes. De una forma puramente abstracta como, por ejemplo, cuando una persona ve en la forma de una nube la silueta de un animal; encuentra y establece una conexión estética entre dos mundos racionalmente divergentes pero unidos analógicamente. De una forma más práctica o funcional, la analogía tiene una función colonizadora (consciente o inconscientemente): se capta un espacio desconocido a partir de otro conocido por transferencia de elementos de un ámbito a otro bajo la presunción de cierta similitud.

Al “moverse analógicamente”, el individuo lo hace como una unidad, desde un mundo que

conoce a otro que desconoce. No se desdobra para examinar el nuevo ámbito sino que lo asimila, lo trae a “su mundo”. El individuo está habitando en, o construyendo su, mundo analógico.

Si el pensamiento analógico establece asociaciones entre órdenes que a simple vista nos parecen diversos (Weston, 2006), el pensamiento racional toma la realidad y la divide/separa de los elementos analógicos que la contengan. Normalmente bajo la supervisión de concepciones instrumentales o productivas – aunque no siempre sea así–. Separa lo que aparece unido, lo que aparece asociado o participado con el entorno y lo examina al trasluz de un nuevo prisma.

La metáfora es una herramienta más cercana a la analogía que el pensamiento racional (y a veces se confunden entre sí). Haciendo referencia exclusivamente a las metáforas clásicas –p.ej., “eres un sol”– (por relación a las metáforas convencionales que pusieron de relieve en su investigación Lakoff y Johnson), Pérez (2007), argumenta que la analogía va “de más a menos”, afinando las conexiones entre dos mundos, entre dos órdenes diferentes, enfocando los rasgos homólogos u homologables y desechando los que no lo son. Por el contrario, la metáfora va “de menos a más”, pues mientras la analogía reduce las conexiones a similitudes concretas desechando todas las superfluas o abstrayéndolas de las conexiones analógicas establecidas, la metáfora puede ampliar su campo dado que lo que se pone en marcha es una superproducción de significado que identifica un semblante con el sol para significar alegría, despertar, brillantez y todas las interpretaciones que un individuo le quiera dar.

La analogía y la metáfora son recursos retóricos que forman parte de lo que llamamos pensamiento mitopoiético. Los mitos se

construyen con la ayuda de éstos y otros tropos. Y de la misma forma que el mito atrapa con su sentido el acontecimiento, algo similar veremos en los alumnos. A veces de una forma ruda, mediante la analogía al desnudo. Otras veces mediante discursos algo más densos, que esconden leyendas, significados; parecen narrativas que los arriman a los mitos. Tal y como hemos visto.

Al transmitir la diversidad cultural en materia de sexualidad, los alumnos utilizarán diferentes herramientas intelectuales que reflejan su postura analógica ante el texto, y que no les exige “estrujarse”, es decir, salirse de su mundo conceptual para entrar a conocer otro distinto. Para ello captan lo que leen a partir de lo que conocen y, a la vez, como es propio del pensamiento analógico, dejan a un lado aquello que no cuadra en la relación analógica, que deviene en una acción superficial. Como resultado de ello las teorías antropológicas, los sistemas clasificatorios, la discusión y confrontación entre las teorías, los autores que las representan..., queda apartado y sometido, si acaso, a una mera referencia sin excesivo fundamento.

## 7. LA COLONIZACIÓN ANALÓGICA DEL TEXTO

Son especialmente llamativos, por la claridad de su contenido, y la facilidad para identificarlos, los textos de alumnos con formación médica, que dejan la impronta de su conocimiento en el examen, lejos de los postulados antropológicos que se barajan. Uno de los capítulos del libro de texto hace referencia a la práctica masculina en algunos grupos culturales de Borneo de atravesarse el glande con un pasador. Las interpretaciones socio-antropológicas se suceden en el texto. Este alumno las expande:

“Sin embargo, mi opinión, es que la deformación producida en las paredes laterales de la vagina por la presión y movimiento del pasador, además de estimular las sensaciones de los tejidos perivaginales, aplanaría la cavidad vaginal y el propio pene del hombre sería el que estimularía directamente el punto de Grafenberg y otras zonas erógenas situadas en el introito superior de la vagina, aumentando el placer sexual”.

Esta forma de familiarizar lo desconocido proyectando su universo sobre el texto (en vez de dejarlo de lado para adentrarse en otro nuevo) suele concordar con la ausencia de argumentos pertinentes, bien porque los alumnos no los hayan comprendido o bien porque, dada su incompreensión, se impone la necesidad de dar sentido y conocimiento autónomo a las nuevas informaciones que se suceden capítulo a capítulo.

Más común es la postura analógica del alumno que se pone en marcha mediante un viaje de ida (hasta “ellos”) y vuelta (a “nuestra sociedad”), tratando de buscar similitudes entre lo que lee (lo nuevo desconocido) y conocimientos análogos que forman su imaginario en materia de sexualidad (lo viejo, ya conocido). En las expresiones siguientes, por ejemplo, los alumnos encuentran relaciones entre la identidad “sadhin”

(un tercer género en la India) e identidades que pueblan el imaginario popular de nuestra sociedad: 1) (La “sadhin”) “De alguna manera viene a ser equivalente a lo que en España se denomina solterona...”; 2) (La “sadhin”) (...) “Sería como las solteronas occidentales en protesta contra unos matrimonios esclavizantes”.

En relación a la diferencia entre sexualidad/sensualidad de los “huaorani” amazónicos, una alumna comienza su reflexión así: “La sensualidad de los huaorani no tiene el mismo significado que le damos a la sensualidad en Occidente. Para ellos, no tiene nada que ver con aspectos referidos a la sexualidad”. Y otra alumna explicita la analogía:

“La relación sexual sólo tiene una finalidad reproductiva. De ahí la expresión “dos haciendo” sexo. No se concibe como dos haciendo el amor que diríamos en nuestra cultura”.

En los siguientes textos los alumnos hablan de un baile caribeño (“wining”, descrito e interpretado como un idioma de la sexualidad),

buscando similitudes en nuestra sociedad; lo mismo en relación al “Kibbutz” israelí.

“Tradicionalmente el baile permitía esta comunicación entre el hombre y la mujer. En nuestra cultura esta tradición se está perdiendo (En Asturias en las romerías el hombre que estaba interesado en una mujer la sacaba a bailar). Por el contrario, en algunas culturas el baile aún tiene este significado”.

“En los años 60, el movimiento hippie es lo que más se parece al Kibbutz. Yo creo que esa manera de concebir la vida es utópica. Sólo he conocido una comuna en un pueblo abandonado de León” (la alumna continúa con una breve descripción de cómo era esa comuna...).

El alumno trata de dar una explicación que dé cuenta de lo que acaba de describir y utiliza para ello una herramienta de su bagaje. Lo que lee lo traduce creando analogías con el entorno que conoce y realiza un pequeño ejercicio de traducción como para acercar la comprensión de lo que ha descrito (a la vez que se aleja, por omisión, de la comprensión socio-antropológica propuesta)<sup>3</sup>.

Finalmente, y con carácter anecdótico, algunos alumnos pasan por alto estas interpretaciones y pasan por alto el sentido

antropológico de lo que leen generando interpretaciones políticas, alejadas ya de aquello que quiere decir la autora o el autor con su artículo.

Algunos alumnos hacen incursiones en los planteamientos pertinentes para obtener una visión razonable del texto, muestran las teorías que son ilustradas por los ejemplos etnográficos, las comparan y superponen en discusión, mencionan autores y reconocen la historia de los estudios de sexualidad. No son una mayoría. Ésta utiliza unas mínimas narrativas que no exigen a

los alumnos un desplazamiento intelectual sino más bien un deslizamiento por la superficie de las cosas. Estas estrategias analógicas consisten en traducir a nuestro idioma esas prácticas para

hacerlas inteligibles. Se han movido analógicamente a través del libro de texto. Y han dejado la impronta de su mundo personal en el examen:

(Acerca de los mitos sobre bestialismo entre los huaorani)

“Bajo mi punto de vista, en el mito de la muchacha, la ‘gran lombriz’ parece un símbolo claramente fálico, por lo que se puede decir que ‘muchacha, si le das demasiado al vicio sin el objetivo de tener un hijo, puede tener consecuencias’ así que ‘no estimules a la lombriz en vano’. Este pensamiento me muestra una evidencia en la forma en la que la mujer pide cuando quiere copular: ‘Hagamos otro hijo’. Y para el hombre, el delfín es el símbolo del desenfreno femenino ‘una vagina suave y placentera que siempre está dispuesta’. Estos dos puntos de vista que he enumerado por último se me metieron en la cabeza mientras leía estos mitos”.

## 8. LOS USOS DE LA ANALOGÍA

Las asociaciones que establece el pensamiento analógico no son útiles en todos los casos. La ciencia, en su versión fuerte, aquella que defiende la noción de una realidad externa que sólo necesita ser destapada o descubierta (como en el realismo científico de Bunge), ha criticado el uso de la analogía en su metodología de trabajo.

En un paso ulterior, la ciencia ha aceptado la analogía como argumento o transferencia de principios o instrumento colonizador de lo desconocido, pero exigiendo una similitud algo más que superficial entre los órdenes homólogos (por ejemplo, Marraud, 2007), lo que la aleja de la argumentación analógica que se utiliza a menudo en el lenguaje popular o en el lenguaje político. Pero, en realidad, la ciencia utiliza la analogía y distintos tropos en su manera de enfrentarse a sus objetos de estudio y ello ha sido evidenciado por los filósofos y sociólogos de la ciencia criticando el supuesto puritanismo metodológico de la razón científica (Lizcano, 2006). Con puntualizaciones teóricas, no se suele negar el papel que cumple en el avance científico (Rivadulla, 2006).

Progresivamente, las ciencias han ido depurando de sus métodos las metáforas y las analogías pudiéndose establecer una jerarquía de las ciencias en función de su aproximación o alejamiento de un modelo formal en el que estarían las ciencias “duras”, mientras que las ciencias sociales estarían más cercanas al polo informal en donde se mueve con cierta

permisividad la retórica. Sin embargo, como apunta Molino (1979), la didáctica de las ciencias parece tener licencia para hacer uso de la analogía y de otros recursos retóricos con el objetivo de enseñar a los iniciados los conceptos científicos (Donnelly, C.M., y McDaniel, M. A., 1993). Este retorno al origen de la ciencia mediante la enseñanza muestra la importancia del pensamiento analógico en su desarrollo (*ibídem*, pág. 86).

La analogía se usa ampliamente en Arqueología (Gándara, 2006), en Filosofía (Nudler, 2004), Sociología (Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C., 2001), Derecho (Vallet, 1995), Marketing (Gavetti y Rivkin, 2005), o en la reflexión de los historiadores. En Pedagogía y Educación (Fernández, J., González, B.M. y Moreno, T., 2005) se recomienda el uso del pensamiento analógico como método de aprendizaje de ciencias como Física, Geología, Biología o Química. El uso de analogías familiariza a los alumnos con conceptos o teorías que les resultan extraños a priori.

Ceacero y González (1998) reflexionan sobre las bondades de la analogía como método de enseñanza de las ciencias cuando se usa depurada de vicios y errores y profundizando en los conocimientos previos de los alumnos capaces de obstaculizar el aprendizaje por analogía. En este sentido reconocen la dificultad de sustituir las concepciones previas de los alumnos con los conocimientos científicos que se van a adquirir (véase Giordan, A. y De Vecchi, G., 1988).

Precisamente son esos conceptos previos una de las partes del pensamiento analógico que pone en marcha buena parte de los alumnos al reflexionar sobre lo que estudian. Y, como estoy afirmando, para los alumnos de Antropología de la Sexualidad, el acercamiento analógico a la asignatura se lleva a cabo en detrimento de un conocimiento riguroso de los temas de estudio. El uso de analogías para captar con familiaridad lo que leen no va en beneficio académico pues les impide moverse de su imaginario personal al cual arriman los conocimientos nuevos cayendo en analogías superficiales, escasamente consistentes y obstaculizadoras de un conocimiento más profundo.

## 9. DE MITOPOIÉTICOS A RACIONALES

El mito y la analogía son expansivos. Por la fuerza expansiva de los relatos mitológicos y analógicos, todo acontecimiento nuevo es susceptible de ser asimilado en su cadena narrativa que a todo le da sentido. Puede que la naturaleza sociológica, antropológica o histórica de cada uno de los capítulos sea muy dispar, pero no lo es así cuando los alumnos construyen sus relatos, sus narrativas.

Cuando pedimos al alumno que “estruje el cerebro”, pedimos que fuercen, más allá del pensamiento relacional de la analogía, esas partes del cerebro que permiten, como es propio del racionalismo (que “raciona”), penetrar, entrar en un terreno, sea este un concepto o una teoría, y la “destripen” en sus partes componentes para tratar de entenderlas más “a fondo”. Es decir, el pensamiento racional no se expande (hacia afuera) por la similitud que encuentra entre dos hechos, objetos (como el pensamiento analógico), sino que se expande hacia dentro, dividiendo lo que se nos aparece unido; va hacia adentro del fenómeno a estudiar, buscando características intrínsecas (y no relacionales).

En relación al libro de la asignatura, la doble perspectiva mitopoiética-racional se resume en lo siguiente: El alumno abstrae del texto aquello que le resulta más significativo o familiar, aquello que le parece más cercano, y desecha todo aquello que le resulta ajeno, denso y que, en cualquier caso, le exige posicionarse “ex novo” ante la información.

Desde que el Equipo Docente detectó estas prácticas, discutió las formas de ponerle freno y reorientar los modos de pensamiento usados por los alumnos. Como consecuencia, se ha instado a estudiar la asignatura mediante un esfuerzo reflexivo que exija del alumno “meterse” en los diferentes capítulos que se muestran y no pasar por ellos arrimándolos a su imaginería. Se alentó un pensamiento más racional y un enfoque de la asignatura más racional, que entrara a escudriñar lo que se preguntaba, aportando datos, fechas, teorías e información que la relación analógica evitaba, impedía u obviaba. El objetivo era equilibrar la balanza buscando un punto justo entre ambas formas de pensamiento.

Los cambios observados en los últimos cursos en las formas de argumentar de los alumnos se deben a cambios que el Equipo Docente puso en marcha con el paso de los cursos para tratar de rectificar las respuestas de los alumnos. Fundamentalmente mediante el cambio en el tipo de examen.

En el primer curso, 2003-2004, se propuso un examen formado por tres preguntas breves y dos temas para desarrollar en función de la nota a la que aspiraran los alumnos. Tanto las preguntas breves como los temas coincidían con epígrafes del libro. El nivel demostrado por los alumnos fue bajo, lo que indicaba un bajo nivel de comprensión. En el curso 2004-2005 se propuso un examen con cuatro preguntas breves y dos temas, a elegir uno. Entre las preguntas breves se incluyeron, como novedad, enunciados que no concordaban con párrafos concretos del libro (características del construccionismo, definición de erotofilia...), sino que obligaban al alumno a reflexionar y ensayar respuestas que no venían dadas en el libro de texto. Y se adjuntó alguna pregunta con formato de test. Se incluían también algunas notas al pie de examen a modo de consejos sobre cómo redactarlo que iban dirigidas a acabar con algunas incorrecciones en las formas de escribir. Tal vez por ello mejorara el nivel en cuanto a la redacción, sintaxis, construcción de ideas... Tras la convocatoria de exámenes de junio de ese curso, el Equipo Docente discutió ya sobre la posibilidad de un tipo de examen totalmente diferente para el curso siguiente, pero no se puso aún en marcha. El examen para el curso 2005-2006 siguió la línea del propuesto un año antes. Pero se incorporaron más preguntas breves no ajustadas a epígrafes tanto como preguntas tipo test, de forma que el alumnado

fuera familiarizándose con un nuevo tipo de examen. Y lo mismo sucedió para el curso 2006-2007. Para entonces diferentes tipos de preguntas breves (respuestas en a, b, c, d; verdadero/falso; relacionar dos columnas de autores y teorías; asociar un texto con un autor) se pusieron en marcha, de forma que los alumnos difícilmente encontraban literalidad en los enunciados. Los temas respondían aún a epígrafes del libro de texto.

El cambio importante sucedió en el curso 2007-2008. El nuevo examen consistió en siete preguntas breves y un tema abierto (o cerrado). Los diferentes formatos de las preguntas breves son suficientemente abiertos para dar opción al alumno más allá de una simple elección azarosa de una respuesta sobre cinco (el modelo de test clásico). Además, para evitar el azar en las respuestas se colocaron dos preguntas que restaban 0.25 puntos. Además, el tema permite al alumno desarrollar capacidades reflexivas y no simplemente memorísticas. Se evita que compartan esquemas y resúmenes que se aprenden de memoria y “clavan” en el examen, al igual que sucede con el formato de las preguntas breves. Para el Equipo Docente el resultado ha sido exitoso.

Los nuevos alumnos han ido sustituyendo su lenguaje personal, su imaginaria y su mundo analógico por un lenguaje más impersonal, que el Equipo Docente considera más adecuado al ámbito académico y científico en el que se mueven y más externo a sus experiencias cotidianas y a sus formas de pensar. En cierto sentido esta transformación no es una evolución<sup>4</sup>. El empleo del pensamiento racional no supera al pensamiento analógico (Douglas, 2006), pero se adecua más al mundo académico y equilibra los estilos de pensamiento del alumno. Consecuentemente, racionalismo y mitopoesis han de emplearse conjuntamente para generar unos exámenes exitosos. Y sólo después de llevar a cabo esta labor es cuando se puede permitir un uso medido de la analogía, que permita poner en conexión temas, teorías, reflexiones sobre la evolución histórica de diferentes ámbitos de la sexualidad, identidades sexuales y genéricas. Los alumnos han pasado de mitopoiéticos a racionales. Recuperar esa vieja faceta del relato y del discurso narrativo, siendo conscientes de sus posibilidades y, ante todo, de su significado, sería

un nuevo avance en las formas de entender la asignatura.

Imaginamos que los cambios en los alumnos provienen del nuevo modelo de examen, que les obliga a profundizar en cada capítulo (por la minuciosidad de la pregunta) y no sólo a viajar por la superficie de los temas. Posiblemente los consejos a pie de hoja de examen, en la Guía de Curso o en la Guía Didáctica (muy poco consultada), e incluso telefónicos (a una población escasa que usa esta herramienta de comunicación), puedan haber cambiado el rumbo de sus maneras de enfrentarse y responder al examen. Al no ser una asignatura virtualizada, no hemos podido disponer de esta herramienta de retroalimentación. Por otra parte, los alumnos usan los foros de otras asignaturas para intercambiar pareceres sobre distintas materias, incluida la nuestra; de esa comunicación entre ellos pueden surgir también recomendaciones como resultado de sus experiencias con la asignatura. Si las suposiciones hechas más arriba son ciertas los cambios son inducidos por el Equipo Docente. De lo contrario podemos decir que los cambios son autónomos. Y no tenemos muchas herramientas para decantarnos por una u otra opción.

## 10. CONCLUSIONES

Se ha examinado la postura del alumno con relación a la lectura y comprensión del libro de texto *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural*. Se ha concluido que la lectura ha sido un acontecimiento intelectual para una proporción alta de alumnos. Lo constatan algunos textos que los alumnos han redactado en sus hojas de examen en los que han dejado huella de sus impresiones. Los alumnos empleaban un método narrativo para expresarse; relatos en los que se observaba una ausencia de mente analítica y racional y la presencia notoria de estrategias retóricas envolventes (discursos pseudo-míticos y analogías). Con el paso del tiempo y algunos cambios inducidos los alumnos se han mostrado más racionales y en mucha menor medida han utilizado narrativas y relatos para aprehender la asignatura. Hubiera sido interesante que los alumnos, una vez situada su capacidad racional en un espacio más visible, retomaran el uso de tropos, pero fundamentados en el conocimiento de los hechos y no en su imaginario.

## NOTAS

1. Impartida también desde una perspectiva sociocultural. En España, decía su responsable en 1993, “no se ha desarrollado todavía una Sociología de la Sexualidad. La mayoría de campos temáticos que ésta debiera analizar son cubiertos por otras especializaciones, y la investigación sigue dejándose en manos de la perspectiva biomédica” (Guasch, 1993: 106).
2. Toda lectura, escribió Barthes, “se da en el interior de una estructura (por múltiple y abierta que esta sea) y no en el espacio presuntamente libre de una presunta espontaneidad: no hay lectura ‘natural’, ‘salvaje’: la lectura no *desborda* la estructura; está sometida a ella: tiene necesidad de ella, la respeta; pero también la pervierte” (2009:48-49). (...) La lectura, en suma, sería la *hemorragia* permanente por la que la estructura – paciente y útilmente descrita por el Análisis estructural– se escurriría, se abriría, se perdería, conforme en este aspecto a todo sistema lógico, que nada puede, *en definitiva*, cerrar; (...) la lectura sería precisamente el lugar en el que la estructura se trastorna” (*ibidem*, pág. 58). Ese proceso de recomposición del sentido es el que será descrito aquí. El proceso de transformación va más allá de nuestras posibilidades de examen a partir, exclusivamente, de las respuestas en las hojas de examen.
3. No parece necesario argumentar sobre la similitud/disimilitud de prácticas e identidades alejadas en el tiempo y en el espacio cultural. Por otra parte, para encontrar las mismas prácticas con los mismos sentidos al otro lado del planeta no haría falta viajar tan lejos. La antropología no trabaja con otras culturas para constatar que tienen, hacen, sienten e interpretan lo mismo que en nuestras culturas de origen.
4. Como en la visión evolucionista que Fernández encuentra en Giambattista Vico, quien participaba de “una comprensión evolucionista de la historia del género humano en el que el hombre prístino habría tomado las metáforas y metonimias como descripciones de la realidad, para pasar a ser entendidas en el tiempo evolutivo de la cultura solamente como verdades parciales, y finalmente, comprendidas irónicamente como no verdades en absoluto” (2006: 11).

## BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós (Orig.1984).
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2001). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI (Orig. 1973).
- Bunge, M. (1985). Correspondencia, analogía, complementariedad, superposición y realismo. Homenaje a Niels Bohr. *Arbor*, 478, 51-64.
- Ceacero, J., Gonzalez, M.J. y Muñoz, P. (2002). *Aplicaciones de la analogía en educación*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ceacero, J., y González, M.J. (1998). El razonamiento analógico como proceso de aprendizaje. En M.J. González. (Ed.): *Introducción a la psicología del pensamiento*, (pp. 455-486). Madrid: Trotta.
- Donnelly, C.M., y McDaniel, M. A. (1993). Use of analogy in learning scientific concepts. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 19, (4), 975-987.
- Douglas, M. (1999). *El Levítico como literatura*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, J., González, B.M. y Moreno, T. (2005). La modelización con analogías en los textos de ciencias de secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 2, (3), 430-439.
- Fernández, J.W. (2006). La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social. Presentación. *Revista de Antropología Social*, 15, 7-20.
- Gándara, M. (2006). La inferencia por analogía: más allá de la analogía etnográfica. En *Etnoarqueología de la Prehistoria: más allá de la analogía*, (pp. 13-24). Madrid: CSIC.
- Gavetti, G. y Rivkin (2005). Cómo piensan realmente los líderes: explotar el poder de la analogía. *Harvard Deusto Business Review*, 135, 8-21.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada editoras.
- Guasch, O. (1993). Para una Sociología de la Sexualidad. *Reis*, 64, 105-121.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología Estructural*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (2005). *El pensamiento salvaje*. Madrid: FCE. (Orig. 1962).
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Mito y Significado*. Madrid: Alianza Editorial. (Orig. 1978)
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. (Orig. 1980)

- Lizcano, E. (2006). Sacralidad de la ciencia y metáforas de pureza. en *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*, (pp. 239-246). Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- Marraud, H. (2007). La analogía como transferencia argumentativa. *Theoria: Revista de teoría, historia y fundamentos de la ciencia*, vol. 22, (59), 167-188.
- Molino, J. (1979). Métaphores, modèles et analogies dans les sciences. *Langages*, vol. 12, (54), 83-102.
- Morin, E. (1988). *El método. III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1972). Le retour de l'événement. *Communications. École Pratique de Hautes Études* (monográfico dedicado a "L'événement"), 18, 6-20.
- Nieto, J.A. (2003a). Antropología de la sexualidad y la universidad española. En *Anuario 2003 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, (pp. 239-250). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Nieto, J.A. (2003b). *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural*. Madrid: Talasa.
- Nieto, J.A. (2003c). *Antropología de la Sexualidad. Guía Didáctica*. UNED.
- Nudler, O. (2004). Tres procesos judiciales: hacia una estética del acontecimiento. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 31, 237-246.
- Oliva, J.M<sup>a</sup>. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. *Revista de Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 3 (3).
- Pérez, M. (2007). Metáfora frente a analogía: del pudín de pasas al fuego diabólico. *Thémata. Revista de Filosofía*, 38, 201-211.
- Ricoeur, P. (1992). Le retour de l'événement. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, vol. 104 (1), 29-35.
- Ricoeur, P. (1991). Événement et sens. *Raisons Pratiques*, 2, 41-56.
- Rivadulla, A. (2006). Metáforas y modelos en ciencia y filosofía. *Revista de Filosofía*, vol. 31, (2), 189-202.
- Vallet, J. (1995). La analogía en el Derecho. *Anuario de Derecho Civil*, vol. 48, (3), 1039-1088.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel (Orig. 1987).