



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

**Replantando las figuras de la masculinidad desde los Libros de Texto Gratuitos de
primaria: 1° y 2° grado**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:
Mariana Montoya Rodríguez

Dirigida por:
Dre. Luis Nivardo Trejo Olvera

Querétaro, Qro. a 28 de agosto de 2026

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

**Replantando las figuras de la masculinidad desde los Libros de Texto Gratuitos de
primaria: 1º y 2º grado**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Mariana Montoya Rodríguez

Dirigida por:

Dre. Luis Nivardo Trejo Olvera

Dre. Luis Nivardo Trejo Olvera

Presidente

Dra. Ma. Ester Bautista Botello

Secretaria

Mtra. Montserrat Arellano Mendoza

Vocal

Mtro. Mauricio Olivares Méndez

Suplente

Mtro. Germán Francisco González Valdez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

28 de agosto de 2026

México

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco el apoyo de la Universidad Autónoma de Querétaro, así como a los profesores y coordinadores de la Maestría en Estudios de Literatura (MEEL). De igual manera, agradezco al entonces Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el financiamiento otorgado durante mis estudios de posgrado.

A la Villa Infantil Sonríe en Querétaro, por permitirme realizar la intervención pedagógica que da sentido a esta investigación. A los niños y niñas participantes, gracias por sus reflexiones y por permitirme aprender de ustedes.

Asimismo, agradezco enormemente al Dre. Nivardo Trejo por su guía y ayuda, fundamentales para mi proceso de aprendizaje y escritura.

Finalmente, quiero agradecer a mi papá. Sin su apoyo, nada de esto habría sido posible.

Contenido

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Planteamiento del problema.....	8
Justificación.....	11
Objetivos-Preguntas.....	14
Capítulo I: Marco teórico.....	15
I.1 Paradigma epistemológico.....	15
I.2 Campos disciplinares.....	20
I.3 Teorías.....	27
I.4 Conceptos observables.....	41
Capítulo II: Análisis de los libros de texto gratuitos.....	51
II.1 Contraste entre el Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana.....	51
II.2 Metodología para el análisis de la masculinidad en los LTG.....	64
II.3 Libros: Lecturas 1° y 2° grado del Nuevo Modelo Educativo 2017.....	66
II.4 Libros: Múltiples Lenguajes 1° y 2° grado de la Nueva Escuela Mexicana.....	87
II.5 Conclusión comparativa.....	111
Capítulo III: Intervención pedagógica.....	114
III.1 Metodología de la intervención: investigación-acción.....	114
III.2 Diseño metodológico (libros, material, intervención).....	117
III.3 Descripción de las sesiones.....	125
<i>Primera sesión</i>	125
<i>Segunda sesión</i>	128
<i>Tercera sesión</i>	131
<i>Cuarta sesión</i>	133
<i>Quinta sesión</i>	136
Capítulo IV: Resultados.....	137
IV.1 Introducción y contexto de la experiencia.....	137
IV.2 Análisis temático de resultados.....	140
<i>Estereotipos, identidad y cuestionamientos tempranos</i>	140
<i>Cuidado, emociones y paternidades</i>	146
<i>Autopercepción, reflexión y cierre</i>	161
IV.3 Conclusiones sobre la intervención.....	168
Capítulo V: Conclusiones generales.....	170
V.1 Conclusiones.....	170
V.3 Propuestas de lecturas alternativas para el aula.....	176

Referencias..... 184

Resumen

La presente investigación analiza las representaciones de la masculinidad en los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de primero y segundo grado de primaria, correspondientes al Plan 2017 y a la Nueva Escuela Mexicana. El problema que guía este estudio son las imágenes limitadas de las masculinidades en los materiales educativos y sus implicaciones en la construcción de identidad en la infancia. El objetivo es identificar dichas representaciones en textos e imágenes, así como explorar su posible desplazamiento a partir de una intervención–acción pedagógica.

Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, la investigación junta el análisis textual y visual de los LTG, con el diseño e implementación de un taller de lectura realizado con seis niños y niñas en la Villa Infantil Sonríe, en Querétaro. La intervención se estructuró en torno a ejes como estereotipos, cuidados y autopercepción, y utilizó un cuadernillo de actividades, registros de campo y un cuestionario final. El análisis se divide por categorías relacionadas a los estudios de masculinidades y se apoya en la hermenéutica reparadora, la pedagogía queer y la identificación de patrones.

Los resultados muestran que, aunque los LTG continúan reproduciendo mandatos de género tradicionales, existen desplazamientos en sus representaciones y estas pueden abrir posibilidades para una lectura más inclusiva. En la intervención, los y las participantes reproducen estos modelos, aunque también los reconfiguran, sobre todo en torno a la expresión emocional y las relaciones de cuidado. Estos hallazgos sugieren que la lectura literaria puede funcionar como un espacio de apertura, donde es posible ampliar las formas de imaginar y habitar la masculinidad.

Palabras clave: masculinidades, representación, Libros de Texto Gratuitos, intervención–acción

Abstract

This study analyzes representations of masculinity in Mexican Free Textbooks (LTG) for first and second grade of elementary school, comparing the 2017 curriculum with the Nueva Escuela Mexicana. The research is driven by the problem of limited masculine imagery in educational materials and its implications for identity formation during childhood. Its objective is to identify these representations in both texts and images, while exploring their potential transformation through a pedagogical action-research intervention.

Adopting a qualitative and interpretive approach, the study combines textual and visual analysis of the textbooks with the design and implementation of a reading workshop conducted with six children at Villa Infantil Sonríe in Querétaro. The intervention was structured around key pillars such as stereotypes, caregiving, and self-perception, supported by an activity booklet, field notes, and a final questionnaire. The analysis is organized through categories drawn from masculinity studies and is informed by reparative hermeneutics, queer pedagogy, and pattern identification.

The findings reveal that, although textbooks continue to reproduce traditional gender roles, there are shifts in their representations that can open possibilities for more inclusive readings. During the intervention, participants reproduce these models but also reconfigure them, particularly in relation to emotional expression and care-based relationships. These results suggest that literary reading can function as a transformative space, where it becomes possible to expand the ways in which masculinity is imagined and inhabited.

Key words: Masculinities, Representation, Free Textbooks (LTG), Action-Research Intervention.

Introducción

Planteamiento del problema

Las investigaciones con temas de género han tomado fuerza desde mediados del siglo XX. Gracias a los estudios feministas y la teoría queer, en la actualidad, existe un nutrido corpus de investigaciones relacionadas al género en combinación con otras disciplinas. La perspectiva de género en la educación es de suma relevancia, dado que, desde sus primeros años, los niños y niñas son expuestos a construcciones específicas relacionadas con ser hombre o mujer, reduciendo a la diversidad de la población a un binarismo de género. Ahora, los alumnos en clase, en conjunto con sus profesores y el material didáctico, comienzan a desarrollar habilidades comunicativas, pensamiento libre de prejuicios, por lo que resulta necesario el análisis continuo de materiales didácticos que contribuyan a una educación incluyente y libre de violencia. Los libros tienen un papel importante en el desarrollo integral del alumno, ya sean textos literarios o no literarios, y representan la fuente principal de aprendizaje en el aula, por lo tanto, invisibilizar otras identidades en los cuentos con los que los niños aprenden a construir su mundo, funciona como una forma de violencia epistémica. Como señala Gayatri Spivak al explicar que se privilegia una narrativa o explicación de la realidad y se establece como norma, mientras que otras formas de conocimiento y experiencias son descalificadas o colocadas en un lugar inferior dentro de la jerarquía del conocimiento (Spivak 66-67). Desde los estudios críticos de género se ha señalado que aquello que no se nombra con un lenguaje concreto, parece que no existe o no se materializa en la realidad. El lenguaje participa en la construcción de la realidad y puede contribuir tanto a reconocer ciertas experiencias como a borrar o incluso desautorizar otras.

La literatura forma parte de los discursos de representación. Es uno de los medios por los que aprendemos y socializamos el género, las identidades, lo que Teresa de Lauretis llama tecnologías de género (de Lauretis 8). Es a través de las representaciones que se materializan los

cuerpos, que se afianzan estereotipos. Cuando somos pequeños, aprendemos a leer y escribir ¿Cómo construimos nuestro mundo si no es a través de la mediación literaria? construimos la realidad con palabras, tenemos acceso a nuestra identidad a través de esas representaciones. Por lo tanto, debemos revisar lo que se plantea como literario para las infancias, ¿son textos creados con valor ético y estético o solo son textos instrumentales?, y si es el caso, ¿qué enseñan a los niños?

En el año 2015 la Asamblea General de la ONU creó un plan de acción para la resolución de problemas globales que se llevará a cabo durante 15 años, es decir, que esperan ver resultados significativos para el año 2030. El cuarto objetivo de esta lista es la educación de calidad, este punto se ocupa de garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad; entre las muchas metas esperadas, los países que participaron en la realización del marco de acción se comprometen a “eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables,” (UNESCO 21). Implica que hay una preocupación global por lograr que la educación sea incluyente de toda la diversidad de personas, que se integren a aquellas poblaciones vulnerables que durante muchos años han sido invisibilizadas por el sistema mundial. También, empezamos a distinguir acciones globales por una educación con perspectiva de género, que compromete a los gobernantes del mundo a aplicar medidas de renovación para el sistema educativo de cada país.

De manera similar, en 2021 la UNICEF con apoyo de otras instituciones internacionales publicó un documento llamado *Educación Transformadora de género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo*. En dicho documento se explica el papel transformador de la educación, potencial que ha sido ignorado por las naciones. En el informe se menciona que se han logrado avances, “entre 1995 y 2018, el porcentaje de países con paridad de género en la educación aumentó del 56 % al 65 % en primaria, del 45 % al 51 % en secundaria básica y del 13

% al 24 % en secundaria superior” (Gibbs 2). Esto quiere decir que, la cantidad de niñas que asisten a la escuela ha crecido con el pasar de los años. Además, reconoce los esfuerzos e iniciativas implementados por distintos países para promover la igualdad de género en sus sistemas educativos (algunos ejemplos son Nepal, Uganda, Argentina, India, etc.). Sin embargo, la paridad de género no es suficiente para asegurar una educación inclusiva, por lo que la UNICEF propone un modelo de educación transformadora la cual:

busca utilizar todas las partes de un sistema educativo, desde políticas hasta pedagogías y participación comunitaria, para transformar estereotipos, actitudes, normas y prácticas desafiando las relaciones de poder, repensando las normas y binarios de género y aumentando la conciencia crítica sobre las causas fundamentales de desigualdad y sistemas de opresión (Gibbs 6).

De nuevo, las organizaciones mundiales reconocen la estrecha conexión entre género y educación y cómo los sistemas educativos han fallado en crear una relación sana entre ambos conceptos, construyendo y normalizando prácticas excluyentes y violentas.

De igual modo, numerosos países han publicado iniciativas, recomendaciones, informes, reformas educativas que promuevan la transformación y la igualdad de género. Algunos ejemplos de estos documentos son: *Recomendaciones de Política de Igualdad de Género en Educación* en Perú (2015), *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* en México (2019), o el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil* en España (2022), por mencionar algunos. Todo lo que se mencionó anteriormente confirma que se están proponiendo estrategias para un cambio transformador de la educación, no obstante, cabe hacer las preguntas ¿En qué medida los planteamientos orientados a la igualdad de género se reflejan en los materiales educativos? ¿Se observan cambios en el planteamiento de las identidades sexogenéricas de la masculinidad y la

feminidad dentro de los textos literarios escolares? En el proyecto de enseñar con igualdad y equidad de género, ¿existen desplazamientos en la forma en que se representan las identidades masculinas en los planes curriculares? Desde los años setenta, los movimientos feministas han trabajado por construir representaciones más amplias y positivas sobre las mujeres y las niñas. En el caso de las masculinidades, aunque han existido reflexiones importantes desde el movimiento de liberación homosexual y los estudios sobre diversidad sexual (Núñez Noriega 17), estas conversaciones no se han traducido en representaciones diversas, por lo que las masculinidades se han mantenido estáticas, petrificadas, o bien, infrarrepresentadas, ignoradas en los materiales educativos.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación busca analizar el currículo propuesto por los libros de lecturas, proporcionados por la SEP, específicamente en los primeros grados de educación básica, esto para revisar si ha habido un cambio en cuestión de perspectiva de género, entre la generación de libros del 2021-2022 y 2023-2024. Luego, hacer una selección de lecturas que planteen matices de las figuras representadas en los Libros de texto gratuitos (LTG) y realizar una intervención con alumnos para observar el impacto de las lecturas en ellos. Consideramos relevante la investigación de los primeros años formativos, puesto que desde entonces aprendemos a nombrar la realidad, a construir con palabras el mundo en el que vivimos, razón suficiente para exigir que el aprendizaje sea inclusivo y liberador.

Justificación

Existen numerosos estudios sobre estereotipos de género en libros escolares, literatura juvenil, programas audiovisuales, etc., en diferentes países y desde diferentes enfoques académicos (Lucía Rodríguez 2022, Martínez 2021, Izaskun Elorza 2020, Yolanda Cabrera y Vladimir Martínez 2014, Vicente Llorent-Bedmar y Verónica Cobano-Delgado 2014, María

Esther Morales 2008, Nieves Blanco 2000, Rosa Rodríguez 1998, Mirta González 1988, etc.). Estas investigaciones, usualmente, lo hacen desde la perspectiva de los estereotipos femeninos y cómo estos afectan el desarrollo de niñas y adolescentes. Por otro lado, después leer y analizar los libros de lecturas gratuitos de primer y segundo año de primaria de la generación del 2021-2022, me interesa reflexionar sobre la ausencia de representación de otras masculinidades distintas a la hegemónica, pues los textos propuestos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) presentan imágenes de niños y niñas que encajan dentro de los estereotipos de género y se invisibilizan otras identidades. Además, con la llegada de los libros la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se pretende hacer una lectura crítica de los textos de la generación anterior y los de la nueva reforma 2023-2024, para revisar si ha habido un cambio en temas de educación transformadora, comunitaria e incluyente (como se plantea en los objetivos de la NEM).

Por lo tanto, se considera relevante la presente investigación por dos razones principales: 1) porque los libros de lectura son material de estudio obligatorio en todas las escuelas del país, sin importar el nivel socioeconómico o el contexto de los alumnos, y 2) porque no hay estudios de estos libros desde la perspectiva de género a partir del concepto de masculinidad, ya que al entender la construcción de esta podemos reflexionar cómo se estructura la práctica social y de dónde nacen algunas de las relaciones de poder dominantes y violencias estructurales.

Es necesario que se visibilicen otras masculinidades para crear un ambiente de respeto e inclusión entre los niños, niñas y adolescentes (NNA). Los LTG necesitan adaptarse, que propongan nuevas lecturas adecuadas para el contexto actual de los alumnos, con problemas y situaciones que representen a todos los NNA del país. En este sentido, propongo incorporar otras formas de identificación de las infancias masculinas que han sido excluidas de las representaciones literarias de los libros de texto. Es importante que se lleven a cabo estudios de género en literatura infantil, sobre todo en libros gratuitos, dado que esta etapa es fundamental en

la vida de los individuos, futuros hombres y mujeres que contribuirán a la constitución social. Al mismo tiempo, se trabaja para formar generaciones más conscientes sobre la diversidad y la realidad que los rodea, además, se debe de evitar que siga creciendo la violencia de género, la violencia en contra de las minorías y que se sigan perpetuando actitudes o comportamientos que vulneren a otros.

Resulta relevante hacer un análisis de los textos literarios infantiles, a partir del discurso y de la imagen, pues los alumnos (sobre todo en edades tempranas) aprenden a través de las ilustraciones, incluso antes de leer. Los cuentos infantiles de los LTG en primaria baja consisten principalmente de imágenes, por lo que funciona un análisis literario que incluya las ilustraciones y considere la alfabetización visual. La literatura ayuda a que los NNA construyan y comprendan su realidad, por lo tanto, vendría bien que esas representaciones incorporen nuevas maneras de ser ciudadano.

Se espera que esta investigación inicie una conversación con otros estudios que analicen masculinidades y género en el ámbito de la educación básica. Un objetivo sería que se sigan analizando los materiales escolares con perspectiva de género, para generar un cambio y seguir con las ideas de educación transformadora propuestas por la UNICEF, de esta forma, educar ciudadanos más libres y críticos. Lo anterior supone que se empiecen a incluir otras masculinidades y feminidades en el currículo escolar obligatorio, para que el proceso de autodescubrimiento y aceptación pueda llevarse a cabo desde pequeños. Además, invita a que incluyan nuevos autores, fuera del canon establecido por la SEP, que revelen perspectivas distintas de ser ciudadano, esto para ver nuevas historias que encajen con las nuevas generaciones. Corresponde voltear la mirada a nuevos autores que presenten una visión más amplia de la diversidad del mundo, que incluya a grupos vulnerables como las comunidades indígenas, personas con discapacidades, personas queer, mujeres, etc.

No podemos negar que existen limitaciones en la investigación propuesta, por ejemplo, el análisis de otros libros de la SEP (otras asignaturas, generaciones o ediciones). Tampoco podemos predecir cómo será recibida la propuesta didáctica; sin embargo, no deja de ser importante el tema de educar para transformar. Se espera que este proyecto motive a que se generen más propuestas de enseñanza que tomen en cuenta el género como tema central, tanto para alumnos como para docentes.

Objetivos-Preguntas

- Propósito:
 - Describir las figuras de la masculinidad incluidas en la literatura de los Libros de Texto Gratuitos de primer y segundo grado de primaria para determinar sus componentes en relación con los guiones normativos de género o su cuestionamiento y, con ello, ofrecer una propuesta que replantee las masculinidades en la narrativa.
- Objetivo general:
 - Incorporar figuras con matices de la masculinidad en el imaginario de estudiantes de primaria baja por medio de lecturas alternativas en una intervención pedagógica para observar si esta acción provoca desplazamientos en la forma de entender las identidades.
- Preguntas de investigación:
 - En las lecturas de los LTG de 1er y 2do grado de primaria, ¿cómo la representación textual y gráfica legitima una identidad masculina hegemónica en comparación con otros textos alternativos que muestran otras identidades?

- ¿De qué forma una lectura crítica de los Libros de Texto Gratuitos permite analizar los cambios en la representación de las infancias masculinas entre el modelo educativo de 2017 y la Nueva Escuela Mexicana, y cómo estos contribuyen a la apertura de modelos de masculinidad y a una educación transformadora?
- ¿Cuáles lecturas alternativas a los LTG muestran otras masculinidades para proponerlas como alternativas didácticas?

Capítulo I: Marco teórico

I.1 Paradigma epistemológico

Antes de empezar el marco de referencia que será útil para el análisis del corpus, debo posicionar el siguiente estudio en un paradigma epistemológico. La mirada que rige es el postestructuralismo, en razón de que, a grandes rasgos, aporta diferentes perspectivas y revela que no hay una forma única de aproximación al objeto de estudio, lo que lo hace un enfoque transdisciplinario. Esta mirada me es útil ya que algunos de los ejes que trata son la formación del sujeto, el poder, la hegemonía, la diferencia, además de hacer una crítica a la universalidad del conocimiento. El postestructuralismo me permite entender que las identidades no son naturales, sino construcciones mediadas por el lenguaje y el imaginario, como señala Holly Lewis (34). La teoría queer postestructuralista “afirma que la identidad, como categoría conceptual, sirve como un aparato disciplinario que encasilla la fluidez del yo en una normatividad política dócil” (Lewis 31). Por lo tanto, las identidades se construyen dentro de relaciones de poder que definen qué es válido y quienes se ajustan a estas normas no suelen percibirlos, mientras que quienes quedan fuera evidencian su funcionamiento (31). Esta mirada postestructuralista permite analizar los

Libros de Texto Gratuitos como dispositivos que producen y regulan representaciones sobre la infancia y la masculinidad, lo que cuestiona la supuesta neutralidad o universalidad. Los textos y las imágenes que contienen los LTG participan activamente en la construcción de imaginarios sobre lo que significa ser niño o ser hombre. En este proyecto de investigación busco replantear algunas de las estructuras de género presentes en los libros de la SEP. En este contexto, el postestructuralismo presenta la idea de que “la creación de significado es un proceso inacabado, un sitio de constante forcejeo –político– donde se generan significados alternos y cuya firmeza es apenas temporal” (Gibson-Graham 264), esto quiere decir que las construcciones sociales son estructuras abiertas, que, así como son normalizadas, cotidianizadas también pueden ser transformadas y desafiadas. Por lo tanto, esta perspectiva abierta me permite cuestionar los textos presentados en los LTG y observar cómo se configuran las masculinidades, además, abre la posibilidad de proponer textos con matices distintos a la perspectiva establecida y dominante.

Dentro del postestructuralismo tenemos el concepto de deconstrucción originado en la obra de Jacques Derrida. Esta idea cuestiona el patrón occidental del binarismo, el cual crea una relación de oposición y exclusión (Gibson-Graham 266). Dentro de este criterio me interesa particularmente la noción que plantea como estrategia para “desdibujar los límites entre los términos, socavando la solidez y fijeza de la identidad/presencia, mostrando cómo el otro excluido se encuentra incrustado de tal forma dentro de la identidad primaria que su diferencia resulta insostenible” (Gibson-Graham 268). Considero relevante el punto, ya que, observar las identidades excluidas ayuda a que entendamos que no existe una esencia única de las personas y que lo único constante es la diferencia. Al respecto, Judith Butler explica que “cada sujeto está constituido sobre diferencias y lo que es producido como ‘el exterior constitutivo’ del sujeto nunca puede pasar a ser totalmente interno o inmanente” (18). Esto quiere decir que nos construimos como individuos a partir de las relaciones externas y nuestro contexto, lo que nos

hace sujetos en constante cambio, esto pone en duda la idea de universalidad; sin embargo, esta construcción siempre será influenciada por los sistemas de poder que someten a los individuos a adherirse a reglas institucionalizadas.

Michel Foucault analiza el discurso y “las formas en que los conocimientos ejercen y producen poder –por medio de aparatos de regulación; por ejemplo, instituciones como escuelas, prisiones, casa de trabajo y fábricas en donde prevalecen las técnicas de disciplina y vigilancia corporal–, y mediante el desarrollo y aplicación de tecnologías para administrar el ser –por ejemplo, presupuestos, dietas, mapas [...]” (Gibson-Graham 269). Esto resulta de gran interés, pues uno de los objetivos planteados es analizar el discurso de unos de los aparatos de regulación más influyentes en la construcción de identidad: la escuela, esto a través de la literatura infantil propuesta por la institución educativa dominante en México. Judith Butler señala que el régimen de poder regula al sujeto aportando principios de autodefinición, la subjetividad es producida a través de operaciones de poder que actúan sobre los deseos y restringen su agencia, esto por medio de la “fantasía en la norma”, es decir el poder social y psíquico que tienen las normas sobre los individuos (157). De modo que la perspectiva posestructuralista permite el análisis de la construcción de la identidad desde diferentes intersecciones, considerando siempre las relaciones de poder que nos atraviesan como individuos, de ahí que podamos también ver la agencia y resistencia que existen dentro de esas estructuras que parecieran inamovibles, pero que al final son estructuras cambiantes. Judith Butler continúa explicando que “las forclusiones que fundan -y desestabilizan- al sujeto se articulan a través de trayectorias de poder, ideales reguladores que restringen lo que será o no una persona, que tienden a separar a la persona del animal, a distinguir entre dos sexos, a fabricar la identificación en dirección a una heterosexualidad “inevitable” y a morfologías de género ideales” (160). Lo anterior nos invita a analizar el binarismo propuesto por

la cultura occidental regulado por las instituciones, de ahí que la presente investigación busque replantear los ideales reguladores en los textos de primaria.

Ahora bien, desde la perspectiva pedagógica, tomo el paradigma socio crítico para guiar tanto mi análisis como mi diseño metodológico. Este paradigma propone la transformación social a través de la educación, con el objetivo, según Bisquerra, de “liberar al hombre y lograr una mejor repartición del poder y de los recursos de la sociedad, considerando la equidad entre los grupos de interés” (Bisquerra citado por Loza et al. 32). En la educación actual, es fundamental que esta funcione como un medio para construir una estructura social basada en relaciones de poder más equitativas y justas, donde los ciudadanos sean participantes activos en esta transformación. Este enfoque surge de una crítica al positivismo y a una racionalidad que no contempla los valores éticos, proponiendo en su lugar una lógica propia que contemple los intereses y necesidades de la sociedad (Badillo y Hernández 27-28). Estos planteamientos coinciden con los de la *Educación Transformadora* y la *Nueva Escuela Mexicana*, lo que refuerza la importancia de trabajar para que la educación global reevalúe las premisas obsoletas y se centre en los problemas sociales actuales, aquellos que afectan directamente a los individuos.

Reverol, et al., sostienen que “el propósito de este modelo es motivar a los estudiantes a desarrollar su personalidad y ser individuos libres y emancipados, contruidos por el trabajo en equipo y cooperativo, considerando la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas” (Reverol et al. Citados por Maldonado 176). Dicho propósito se alinea con los planteamientos de esta investigación, pues la intención de enseñar sobre masculinidades desde las primeras etapas educativas tiene como fin que más alumnos crezcan con la libertad de desarrollarse plenamente, de expresar su identidad, además, que sean capaces de reconocer las diferencias de otros. De este modo, se fomenta el trabajo comunitario para crear espacios más seguros y dignos para todos.

Una razón adicional que considera el paradigma socio crítico es el enfoque metodológico que propone para la investigación educativa. Este modelo integra la práctica con la teoría, es decir, busca integrar el conocimiento con la realidad, mediante acciones observables. Jorge Enrique Maldonado plantea que el paradigma socio crítico utiliza el método de Investigación acción, el colaborativo y la Investigación Acción Participación (IAP) como “métodos cualitativos, los cuales consisten en obtener resultados prácticos, verdaderos, confiables, y útiles para mejorar las condiciones de las comunidades o individuos fundamentando la investigación en la participación de los propios actores a investigar” (175). Es decir, no es solo la recolección de datos duros, simplificando a las personas a números o estadísticas, sino que los sujetos (tanto investigador como participante) colaboran en el proceso de investigación, pues se busca que en conjunto se consiga la transformación social. Este proceso de investigación exige que se lleven a cabo momentos de reflexión crítica, donde los individuos se posicionen e identifiquen las estructuras, injusticias, desigualdades que han sido perpetuadas por las instituciones en poder. Silvia Colunga, Jorge García y Carlos Joaquín Blanco proponen que “no es posible el seguir pensando en el estudio de los fenómenos educativos mediante los métodos denominados "formales" (hipotético-deductivos), por cuanto en la práctica educativa se producen dos series de actividades dentro de dos marcos de comprensión: las "formales" (u objetivas) y las "no formales" (o subjetivas)” (18). En otras palabras, los autores proponen que se deben valorar las experiencias “no formales”, debido a que en estas se contextualiza y sitúa la práctica educativa, por lo tanto, responde a problemas concretos que deben atenderse, lo cual es más valioso para los alumnos y su formación. Todas estas observaciones están alineadas con los objetivos de este trabajo de investigación, ya que se busca que los alumnos reflexionen sobre los estereotipos de género presentes en los libros de literatura infantil, a partir de sus contextos específicos. Además, se pretende que esta propuesta fomente el diálogo para que estas reflexiones se realicen en todas

las etapas de la educación básica y se integren también en la formación docente y preparación de futuros profesores. No podemos delegar toda la responsabilidad a los niños, niñas y jóvenes; es esencial abordar el problema desde sus raíces, involucrando tanto a la familia como a los educadores. A partir de este breve acercamiento teórico, aclaro que en el apartado de metodología desarrollaré con mayor profundidad el modelo de investigación-acción. En esa sección, hablaré de algunas características de este enfoque, adaptándolos y contextualizándolos específicamente a mi propia intervención pedagógica. Proporcionaré una descripción de cómo el modelo guía y estructura las actividades y objetivos de esta investigación en particular.

I.2 Campos disciplinares

Examinemos brevemente los dos campos disciplinares que organizan y agrupan las teorías y conceptos fundamentales de este trabajo de investigación. Por un lado, se encuentran los estudios de género de hombres, y por otro, la hermenéutica reparadora; ambos son esenciales para abordar los problemas específicos que aquí se plantean.

Para comprender los estudios de género enfocados en los hombres, reviso los antecedentes del estudio de las masculinidades y esclarecer el origen del concepto central de este trabajo. Raewyn Connell, en su obra *Masculinidades*, ofrece un mapeo histórico que permite situar esta investigación en un campo relativamente nuevo y en constante evolución. Además, considero el artículo titulado “Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?” escrito por Guillermo Núñez Noriega. Es importante resaltar lo que menciona Núñez respecto a estos estudios de género pues, no se trata de los hombres en específico o separados de un contexto, sino que estudian “las dinámicas socioculturales y de poder (androcéntricas y/o heterosexistas) que pretenden la inscripción del género “hombre” o “masculino” y su reproducción/resistencia/transformación en los humanos biológicamente machos o socialmente ‘hombres’” (10-11), esto incluye identidades, cuerpos, prácticas,

relaciones, etc. Con esto en mente, procedo a describir un poco del proceso histórico por el que pasan los estudios de género de hombres.

En la primera parte del libro, Connell analiza cómo distintas disciplinas abordaron el concepto de lo masculino y cómo esta idea evolucionó hacia una “ciencia de la masculinidad.” El primer antecedente que se menciona es Sigmund Freud, pues observó el género desde una perspectiva científica, “Freud fue quien puso el tema sobre la mesa, fracturó la masculinidad, que hasta entonces parecía ser un objeto natural, y cuestionó su composición, mostrando que dicho cuestionamiento era posible e incluso necesario” (Connell 35). Aunque Freud planteó que el género y la sexualidad son construcciones cambiantes, Raewyn Connell señala que sus ideas quedaron incompletas. Otros terapeutas desarrollaron entonces sus propias teorías basadas en el psicoanálisis para analizar la masculinidad.

En la segunda parte de los antecedentes, tanto Connell como la psicología social popularizaron el concepto de “diferencia sexual”, el cual nace a partir de debates sobre la supuesta inferioridad de la mente de las mujeres para los estudios universitarios. Las primeras universitarias generaron investigaciones demostrando que las diferencias entre hombres y mujeres eran pocas. (Connell 49). De esta manera, se optó por usar “rol sexual”, el cual “supone que ser hombre o mujer significa poner a funcionar una serie general de expectativas asignadas a cada sexo” (Connell 50). Inicialmente, los estudios sobre roles se enfocaban en el femenino, pero con el tiempo comenzaron a incluir también el masculino. Algunos académicos defendieron la idea de una "liberación masculina" y consideraban los roles de género como equivalentes, sosteniendo que la opresión hacia las mujeres era recíproca con la que experimentaban los hombres. (Connell 54). Raewyn Connell, sin embargo, concluye que la teoría de los roles es imprecisa, ya que reduce el género a una dicotomía entre masculino y femenino.

La tercera parte de antecedentes aborda las aportaciones realizadas de otras ciencias, que muestran distintas formas de masculinidad y analizan la evolución de esta en distintos contextos. Connell aclara que “las definiciones de masculinidad se encuentran íntimamente ligadas a la historia de las instituciones y de las estructuras económicas. La masculinidad no es solo una idea de alguien ni una identidad social” (58). Para analizar la masculinidad es necesario estudiar las relaciones sociales y las instituciones que las regulan, pues son estas las que construyen la masculinidad según las necesidades del estado. La investigación etnográfica generó una serie de estudios sobre la masculinidad en comunidades colonizadas fuera de Estados Unidos y Europa. Algunos etnógrafos buscaban identificar un arquetipo masculino universal, pero pronto entendieron que la masculinidad es un concepto inestable y variable (Connell 62). La autora concluye que, aunque útil, la etnografía está limitada por los prejuicios del investigador y recomienda que esta disciplina reconozca los procesos de lucha y colonización como parte esencial de la historia. Así, “nuestro conocimiento de la masculinidad occidental cambiará profundamente” (Connell 64).

En el área de la sociología es donde se hicieron las aportaciones más importantes en el estudio de las masculinidades, pues analizaron “la construcción de la masculinidad en la vida cotidiana, la importancia de las estructuras económicas e institucionales, el significado de las diferencias entre las masculinidades y el carácter contradictorio y dinámico del género” (Connell 65). Finalmente, en el ámbito político, los estudios sobre masculinidades se vincularon con los movimientos de liberación femenina y liberación gay, esenciales para el análisis de las masculinidades, ya que proporcionaron distintas perspectivas de un mismo concepto: “la teoría gay y feminista comparten el punto de vista que supone que la masculinidad predominante (por lo menos en países capitalistas desarrollados) se encuentra fundamentalmente relacionada con el poder.” (Connell 73). En el debate de género, las relaciones de poder son un tema central, pues

evidencian una estructura jerárquica que afecta a mujeres, personas no heterosexuales, no binarias, pueblos originarios y personas con discapacidades, entre otros grupos, generando una cadena de desigualdad y violencia sistémica. Es fundamental reconocer la contribución de Raewyn Connell, para comprender los orígenes y el desarrollo de los estudios de masculinidades, así como las complejidades inherentes a la construcción de una ciencia de la masculinidad.

Ahora, es pertinente resaltar los aportes y particularidades de los estudios de género de los hombres en México, pues, como mencioné anteriormente, el postestructuralismo cuestiona las verdades universales. Por lo tanto, revisar dichas particularidades permite comprender mejor el análisis posterior de los LTG, los cuales son específicos del contexto de la educación mexicana. Guillermo Núñez realiza un estudio extenso sobre cómo los estudios de los hombres han logrado establecerse dentro de las ciencias sociales y la academia latinoamericana y mexicana. Núñez reconoce que los estudios del “hombre mexicano” y su “machismo”, abordados tanto por ensayos académicos como por la producción cultural, especialmente a partir de los años treinta y hasta los años setenta del siglo XX, “deben de entenderse como antecedentes socio-cognitivos fundamentales” (“Las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen” 57). Dentro de estos antecedentes destacan autores como Samuel Ramos y Octavio Paz, quienes reflexionan sobre la filosofía del mexicano, así como Matthew Gutmann, considerado uno de los primeros acercamientos para explicar el machismo y la figura del macho mexicano. Después, Núñez menciona la importancia del artículo de Oscar Hernández, el cual reconoce que el trabajo de análisis de los ensayos de distintos autores e incluso novelas ayudan a “desmitificar la supuesta identidad masculina homogénea y nacional (“lo mexicano”) de los hombres mexicanos como machos, violentos, vulgares, etcétera” (“Las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen” 37). También destaca que Ana Amuchástegui realiza un análisis del surgimiento de los estudios de las masculinidades como una respuesta a las exigencias de las feministas por la

equidad y a la necesidad de transformar las relaciones mediante cambios en la participación de los hombres (“Las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen” 45). Asimismo, se destaca el aporte de Carlos Monsiváis, quien aborda temas como la homosexualidad, la homofobia, la secularización del país, la modernización, la influencia de los medios de comunicación y la apertura para hablar sobre sexualidad (Núñez, “Las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen” 47). Núñez también reconoce la importancia de los estudios antropológicos norteamericanos sobre homosexualidad y bisexualidad, fundamentales para la creación de investigaciones sobre la sexualidad de los hombres mexicanos y la estructura de las relaciones homoeróticas (“Las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen” 48).

Después, los movimientos feministas y de liberación homosexual impulsaron la incorporación sistemática de estos temas dentro de la academia, como también señala Connell. Núñez explica que los estudios de los hombres crecieron derivados de estos movimientos y comenzaron a consolidarse de manera más clara en la década de 1990. Al respecto, señala que, en México, desde los años noventa hasta la actualidad, se han publicado tesis, manuales, artículos, libros, etc., relacionados con el tema (“Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?” 11). Sin embargo, existe una menor institucionalización, ya sea porque no cuentan con un movimiento social propio, por un posible rechazo del feminismo a compartir recursos valiosos o por el poco tiempo que estos estudios tienen en comparación con otros campos de estudio (“Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?” 16). Además, una característica particular de México es que estos estudios e investigadores “surgen, precisamente, en el momento en que disminuye la apertura de plazas en los centros de educación superior o de investigación, producto de una política neoliberal que redujo la inversión pública en ciencia y tecnología” (“Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?” 16). Por ello, analizar

las representaciones masculinas en los LTG implica reconocer las condiciones culturales y educativas desde las cuales se construyen y circulan estos modelos dentro del contexto mexicano.

Pasaré ahora al segundo campo que guía esta investigación. Primero, entendamos que toda lectura es un acto de interpretación. Desde la hermenéutica, comprender un texto implica entablar un diálogo entre quien escribe, quien lee y el contexto que los rodea. Interpretar no significa solo buscar lo que el texto “dice”, sino abrir la posibilidad de encontrar lo que sugiere, lo que oculta y lo que aún no ha sido nombrado. En esta investigación, la lectura no se entiende como un ejercicio neutral, sino como una práctica situada, atravesada por contextos sociales y culturales. Leer los Libros de Texto Gratuitos desde esta perspectiva implica reconocer que los textos, las imágenes y los silencios también enseñan, y que la interpretación puede ser una herramienta para transformar la manera en que nombramos la realidad.

Para esto, utilizo dos lecturas: *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad* de Eve Kosofsky Sedgwick y *Utopía queer* de José Esteban Muñoz. Sedgwick explica que hay dos modos de aproximarse al texto: la lectura paranoica y la lectura reparadora. La primera se describe en cinco ideas: es anticipatoria, reflexiva y mimética; es una teoría fuerte; es una teoría de los afectos negativos; y por último, sitúa su fe en el desvelamiento. Es anticipatoria porque “no debe de haber malas sorpresas [...] la paranoia requiere que las malas noticias se sepan ya desde siempre” (136). Es mimética porque “necesita ser imitada para que se la entienda y ésta, a su vez, parece entender solo mediante la imitación” (137). Es decir, la lectura paranoica imita muchas de las mismas estructuras o conceptos que critica. Es teoría fuerte, pues supone “dar cuenta de un amplio espectro de fenómenos que parecen muy remotos, los unos de los otros, y del origen común de los mismos” (Tomkins citado por Sedgwick 140). Es también una teoría de los afectos negativos, porque “en un mundo lleno de pérdidas, dolor y opresión, es probable que ambas epistemologías estén basadas en un profundo pesimismo” (144). La lectura paranoica parte

de la desconfianza, el lector paranoico se siente alerta, hipervigilante, lo conduce el pesimismo para hacer su análisis crítico. Por último, la lectura paranoica sitúa su fe en el desvelamiento, pues tiene “la tarea de desvelar las ocultas violencias históricas que subyacen bajo un humanismo liberal, secular y universalista” (145). Esto significa que leer de forma paranoica es buscar la verdad oculta y sacarla a la luz. La paranoia confía en que hay algo detrás del texto, una intención, una estructura de poder o una opresión escondida.

Por otro lado, la lectura reparadora se opone a la paranoica, pues se centra en dejarse sorprender (pues la sorpresa también puede ser buena) y en la esperanza. “Al tener la lectora espacio para pensar que el futuro puede ser diferente del presente, también es posible que ella contemple las posibilidades éticamente cruciales, profundamente dolorosas y profundamente aliviadoras de que el pasado asimismo podría haber sido diferente de cómo fue” (Sedgwick 152). Esta posibilidad de imaginar otros futuros o entender que el pasado pudo ser distinto es una forma de reparar afectivamente, lo cual es también un objetivo de la intervención pedagógica de esta investigación. Con las lecturas seleccionadas y con los textos de los LTG, podemos lograr con los niños esas posibilidades de reparación. Encontrar, en los cuentos, nuevos significados o futuros esperanzadores que vayan más allá de la opresión. La lectura reparadora es, por lo tanto, una forma de abrir la interpretación hacia la construcción de nuevos sentidos, no solo desde el diagnóstico de un problema, sino también como una práctica de justicia en el plano simbólico y poético que permite afirmar vidas, identidades y experiencias que han sido marginadas.

Ahora bien, José Esteban Muñoz retoma las ideas de Sedgwick y las une a su propuesta de utopía queer. Muñoz menciona que “lo queer es una idealidad [...] quizá jamás toquemos lo queer, pero podemos sentirlo como la cálida iluminación de un horizonte teñido de potencialidad” (29). Es dentro de esa potencialidad donde se encuentra la hermenéutica reparadora y la utopía, en ese espacio habita la esperanza. El autor explica que esta hermenéutica utópica queer se

inspira “en una trayectoria idealista; de hecho, es el trabajo de no conformarse con el presente, de pedir y mirar más allá del aquí y ahora” (74). Incluso la cataloga como humilde, pues no pretende tener el conocimiento total ni definir una forma única de ser, sino que se abre a la posibilidad de ver aquello que ha estado silenciado o de imaginar futuros que aún no se han revelado. Para esta investigación, esta posibilidad es fundamental, ya que permite leer los libros de texto sin imponer lo que “debería ser” una masculinidad correcta o diversa. La intención es observar los desplazamientos, los indicios de cambio y los silencios donde algo podría crecer. En palabras de Sedgwick, la hermenéutica reparadora “nos podía ayudar a considerar algo más que la revelación de aquello que de todos modos ya sabíamos. Se trata de una postura teórica en la que usamos nuestros propios recursos psíquicos e imaginativos para reconstruir objetos parciales o peligrosamente incompletos que estructuran nuestra realidad para darle un sentido de compleción maleable” (327). Este punto es vital, pues en la lectura de los LTG no solo busco estereotipos o silencios, sino también los gestos (una ilustración, un personaje, una respuesta, un trazo) donde haya posibilidad de reconstrucción. Así, esta investigación propone, como parte de sus campos disciplinares, una hermenéutica reparadora para analizar las representaciones de la masculinidad en los LTG. Leer con perspectiva reparadora es también una forma de educar, es una pedagogía del cuidado y de la imaginación que invita a los niños y a los adultos a pensar que un mundo más justo, más libre y más sensible es posible.

I.3 Teorías

Anteriormente mencionamos el documento de la UNICEF, *Educación Transformadora de género*. En este documento se explica que la educación transformadora debe proponer “estrategias y programas que desafían intencionalmente las desigualdades en los roles de género y las dinámicas de poder tanto en el sistema educativo como en las comunidades” (9) y abre la pregunta “¿Qué interseccionalidades están en juego?” (9). Para la educación transformadora es

importante el concepto de interseccionalidad, pues defiende la idea de una educación más justa, en la que los NNA desarrollen sus habilidades fuera de las restricciones de las normas de género, marginación, vulnerabilidad, discriminación, etc. La perspectiva interseccional propuesta por el feminismo me resulta fundamental para el análisis de los LTG, pues me permite ver los distintos ejes representados en los textos literarios, además de cómo son presentados y con qué juicios. Algunos de los ejes de desigualdad que analiza la interseccionalidad son: género, orientación sexual, origen, racialización, diferencias étnicas o religiosas, clase social, edad, diversidad funcional, entre otros muchos ejes (Rodó-Zarate 47-50).

La interseccionalidad, según Rodó-Zarate, puede ser explicada con la metáfora del cesto de manzanas. La autora expone que las propiedades de una manzana (color, textura, tamaño) son diferentes en cada tipo de manzana, y son categorías inseparables de la manzana, dado que no logramos entender la fruta sin color o sin textura, de manera similar, las personas son inseparables de sus categorías sociales, ya que no es posible pensar en una persona sin edad, sin género o sin etnicidad. Estas categorías constituyen a las personas, por lo tanto, no existe la neutralidad pues todas las categorías sociales nos atraviesan de distintas maneras, ya sea como privilegio o como eje de desigualdad (43). Así, en esta metáfora del cesto, la persona tiene intersecciones que la configuran y dan un valor impuesto por la sociedad, por ejemplo: un hombre racializado no tendrá los mismos privilegios que un hombre blanco; aunque comparten un eje de privilegio importante, la diferencia de etnicidad los coloca en posiciones distintas (Rodó-Zarate 44). La perspectiva feminista interseccional contribuye a mi análisis, en virtud de que de ahí puedo decidir si las representaciones descritas e ilustradas en los LTG presentan figuras con distintas intersecciones, es decir, si visibilizan otras identidades, otros ciudadanos, fuera de la imagen hegemónica occidental. También, me ayuda a buscar nuevos textos que

presenten personajes, comunidades o situaciones que replanteen aquellas representaciones expuestas en la selección de lecturas de los libros de primaria.

Lucas Platero trabaja la interseccionalidad como una metodología o herramienta en las que se desarrollan cuatro pasos:

(1) examinar críticamente las categorías analíticas con las que interrogamos los problemas sociales; (2) explicitar las relaciones mutuas que se producen entre las categorías sociales; (3) mostrar la invisibilidad de algunas realidades o problemas sociales, que eran “inconcebibles”, e (4) incluir una posición situada de quien interroga y construye la realidad que analiza, del investigador o investigadora (84).

Esta propuesta de estudio me parece importante para guiar la investigación, sobre todo destaco el punto número tres, pues entre los objetivos que propongo es mostrar opciones de literatura infantil que den visibilidad a realidades diferentes a las que usualmente existen en los libros. El autor invita a “pensar en la interseccionalidad como herramienta, en la medida en que puede arrojar nuevas perspectivas y articulaciones que están ausentes en miradas sectoriales o monofocales”; considero que esto debe tomarse en cuenta en todas las futuras investigaciones que se relacionen con el género y educación, ya que, como en la metáfora de las manzanas, no podemos separar a las personas de sus identidades. Si queremos estudiar un fenómeno social o sus subjetividades, debemos siempre tomar en cuenta sus intersecciones.

Otra perspectiva que se relaciona con la interseccionalidad y que resulta relevante para la perspectiva de esta investigación, es la decolonialidad. Al respecto, Ochy Curiel explica que “lo decolonial implica una nueva comprensión de las relaciones globales y locales, que supone fundamentalmente entender [...] que la modernidad occidental eurocéntrica, el capitalismo mundial y el colonialismo son una trilogía inseparable” (*Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial* 49). Tomando en cuenta lo anterior, debemos considerar la

perspectiva decolonial para comprender las relaciones de poder que regulan las identidades y así analizar las intersecciones que atraviesan a dichas subjetividades. Considero importante la aportación de la decolonialidad a esta investigación, pues, aunque México es una nación independiente desde el siglo XIX, el estado sigue reproduciendo las desigualdades impuestas por la colonia, como el racismo estructural, desigualdades económicas, control del territorio y de los cuerpos, etc. Zibechi plantea que el pensamiento emancipador “no puede limitarse a constatar las opresiones si no que, a la par, debe enfocarse en los caminos y formas de acción para superarlas, en base a la experiencia viva de los sujetos colectivos que nacen en el mundo de los oprimidos” (45). Por esto es relevante realizar investigaciones que consideren el pensamiento decolonial. Respecto a esto, Zibechi expone que debemos descolonizar el pensamiento crítico y sobre todo “considerar las cosmovisiones y las experiencias de vida/resistencia de los pueblos originarios, de los afroamericanos y mestizos durante cinco siglos, como el tronco principal de nuestros saberes emancipatorios” (48). Mi propuesta de investigación tiene como objetivo abrir el diálogo sobre la formación de las infancias y cómo enseñarles, desde una edad temprana, a reconocer tanto sus propias diferencias como las de los demás. Esto es fundamental para ayudarles a comprender que vivimos en un mundo diverso y en constante cambio, con la intención de formar ciudadanos más conscientes y promover espacios menos violentos. Para lograrlo, resulta crucial considerar las experiencias de aquellos sujetos que han sido invisibilizados por el sistema.

Continuando con el marco teórico conceptual, es conveniente definir el concepto que da pie a la investigación, la masculinidad, esto para poder llevar una línea clara en el análisis de los textos. La masculinidad se refiere a “los rasgos, actitudes, comportamientos que la ideología de género atribuye a los hombres, a los significados asociados con la virilidad o a la categoría que, dentro de los estudios de género, representa la dominación masculina” (Cruz 171). Esto quiere decir que la masculinidad va más allá del ser hombre, la definición de masculinidad se entiende a

partir de las relaciones que tienen los cuerpos con el orden social, cómo se desarrollan y funcionan estas identidades dentro del sistema. La masculinidad se relaciona directamente con el poder y las estructuras asimétricas que sustentan la subordinación, marginación, explotación de otros de forma sistemática (Cruz 171).

Dentro de esta teoría tenemos el concepto propuesto por Raewyn Connell de masculinidad hegemónica la cual “puede definirse como la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (112). Esto quiere decir que la masculinidad no es un concepto fijo, pues depende del contexto histórico y las exigencias de las biopolíticas para garantizar la permanencia del sistema, además, dice que no hay un solo tipo de masculinidad, por lo que en el análisis revisaré matices de otras masculinidades fuera de la hegemónica. La perspectiva posestructuralista rechaza la idea de universalidad, por lo que es importante recalcar que Connell entiende que el estudio de la masculinidad hegemónica debe moverse, adaptarse a las diferentes realidades y particularidades de cada región (Connell citada por Cruz 175). Por lo tanto, debo considerar para mi análisis de los libros de texto, lo que Seidler menciona “en México la masculinidad dominante se debe pensar en términos de raza, conquista y colonización; [...] en la que se unen diferentes tradiciones, pero también diversos silenciamientos” (Seidler citado por Cruz 175), en especial me interesan los silenciamientos, aquellas masculinidades que han sido desplazadas de las representaciones en la educación y me interesa señalar la importancia de considerar la colonización para los estudios de género en México y Latinoamérica. La hegemonía implica un ideal a alcanzar, no obstante, es inalcanzable para la mayoría, Raewyn Connell explica al respecto que “la cantidad de hombres que practican rigurosamente el patrón hegemónico en su totalidad puede ser muy pequeña. Sin embargo, la mayoría de los hombres ganan con esta

hegemonía, ya que se benefician de los dividendos del patriarcado” (115). De manera que la masculinidad hegemónica permea todos los ámbitos sociales, sin importar la cantidad de personas que la cumplen, sigue siendo el modelo aceptado y a seguir, funciona como el paradigma dominante que tiene poder sobre otras masculinidades y femineidades.

Por otro lado, debemos entender que la masculinidad no es solo una jerarquía social o el rol de los hombres en sociedad, sino que también debe entenderse como “una institución que sostiene la dominación masculina” además de “prácticas institucionalizadas” (Cruz 172). De modo que, los sistemas de poder que dominan y regulan la experiencia humana tienen un trasfondo masculino, que se concreta en la subjetividad y que se legitiman a través de la reiteración de estas prácticas. A lo largo del siguiente capítulo, en conjunto con mi análisis literario, trataré los puntos de los mandatos de la masculinidad, las prácticas corporales que la edifican, otras masculinidades y otros aspectos del concepto que considero relevantes explicar.

Continuando con las teorías que delimitan esta investigación, debo explicar pedagogía queer. A grandes rasgos, es un área del conocimiento que cuestiona la cisheteronormatividad desde la práctica educativa, también, analiza las prácticas, instituciones y el currículum que refuerzan esta norma. Esto se debe a que las instituciones de poder y la educación han sido el medio para moldear subjetividades. (Vázquez 8). Esta perspectiva pedagógica es relevante para el análisis planeado, pues obedece a uno de sus objetivos, el de analizar el currículum presentado por las instituciones educativas y cuestionar las construcciones presentadas. Desde niños, las instituciones se encargan de guiar nuestra experiencia y de normalizar comportamientos que ayudan a la conservación del poder, la escuela es un ejemplo de esto y “la pedagogía ha sido un medio para modelar cuerpos normales, disciplinados y subjetividades cisheteronormadas” (Vázquez 8). De modo que, nuestra labor como docentes (además del trabajo pedagógico) debe ser cuestionar el currículum manifiesto y el oculto, de la mano con proponer en nuestra práctica

diaria lecturas o a actividades que promuevan la equidad y el pensamiento crítico de los estudiantes.

La pedagogía queer está directamente relacionada con los conceptos ya mencionados de feminismo interseccional y decolonial, pues esta idea no se reduce a la experiencia de la población LGTBTTTIQ+, sino que, incluye a todas las identidades que se han mantenido invisibilizadas desde la perspectiva hegemónica. Como explica Norma Vázquez, “esta pedagogía se comprende como un marco epistemológico desde el cual se actúa en la escuela para perturbar aquello que aparece como natural, dado por hecho, incuestionable, legítimo o tan insignificante que se ignoran las violencias que causa el dejar en el terreno de lo aberrante a quienes no confirman esas supuestas verdades” (22).

La educación transformadora y la pedagogía queer se relacionan en el sentido que buscan promover una educación en donde los alumnos y profesores sean reconocidos en la comunidad de aprendizaje, con espacios libres de violencia y materiales que promuevan la empatía. Lucas Platero habla de la educación transformadora desde lo queer y su propia experiencia docente, explica que la educación queer “nos invita a soñar con lo que aún nos parece inimaginable, como es la escuela libre de acoso, aquella que se podría llamar “segura” y que nos interpela como sujetos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje” (27). Aun en ese ideal de la escuela transformadora libre de violencias, el autor invita a revisarnos como docentes, ya que, aunque nos preparemos en los temas, reproducimos contenidos y prácticas hegemónicas, pero debemos tomar conciencia de ellas, debemos analizar nuestros prejuicios y convertir la educación en una experiencia liberadora (Platero 29). También, habla de las dificultades a las que se enfrenta este enfoque pedagógico, pues puede ser arriesgado oponerse a las prácticas institucionalizadas y abre la pregunta ¿cómo resistir en un sistema que privilegia la excelencia académica estandarizada? (43). Considerando las resistencias que podría haber hacia la pedagogía queer, no podemos negar

su valor actual, pues “la pedagogía queer se propone como una alternativa para mejorar las relaciones escolares, la formación docente y los diseños curriculares” (Vázquez 22). Tomando en cuenta esta perspectiva pedagógica, haré el análisis del corpus literario presentado en los libros de texto gratuitos con la intención de ver las representaciones “normales”, y, en particular, ver las rupturas y nuevas propuestas que dan los libros, y pensar si hay suficiente desplazamiento para calificar los nuevos libros en términos de educación transformadora.

De la mano con la pedagogía queer, es pertinente hablar de tecnología de género, para lo cual tomaré la explicación de Teresa de Lauretis. La teórica toma como punto de partida el concepto de “tecnología de sexo” de Michel Foucault y lo lleva más allá, puesto que aclara “el género en tanto representación o autorrepresentación, es el producto de variadas tecnologías sociales -como el cine- y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana” (de Lauretis 8) Es decir, las tecnologías de género son los medios por los cuales aprendemos y socializamos las construcciones de género, además, son los medios por los cuales las estructuras de poder normalizan ciertas identidades como legítimas y valiosas. Teresa de Lauretis explica que el género no es algo natural, sino que es “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, por el despliegue de una tecnología política completa” (8), en otros términos, las tecnologías de género son las tecnologías sociales, aparatos tecno-sociales o bio-médicos (de Lauretis 8) que operan en conjunto para construir identidades que encajen dentro del binarismo sexo genérico. En los últimos años, se han incorporado nuevas realidades en la literatura infantil, lo que ha motivado mi propuesta de corpus y mi interés por integrar y legitimar estas lecturas dentro del sistema de educación pública, con el fin de hacerlas accesibles para todos. La escuela puede verse como un lugar primordial para aprender a socializar, desde lo formal y el currículo explícito o desde lo informal, el currículo oculto, la convivencia, etc. Por tanto “los/las docentes, los padres/madres,

los/as iguales, la publicidad, las películas, la literatura, los dibujos o los juguetes, son importantes agentes de socialización de género, ya que constantemente, tanto en lo que explicitan como en lo que ocultan, tejen una serie de discursos sobre quiénes y cómo son las ‘mujeres’ y los ‘hombres’ de verdad” (Carrera, Lameiras, Rodríguez et al. 13). Queda claro que el interés de esta investigación es la literatura y cómo esta influye sobre la creación de identidad, y parte de este análisis considera lo oculto, lo que no está representado dentro del currículo, concepto que explicaré más adelante.

Por último, sobre este tema, me interesa retomar la cita, “la educación concebida como proceso humanizador no puede seguir por más tiempo al servicio de la reproducción del statu quo, favoreciendo a los grupos hegemónicos, perpetuando las desigualdades, la violencia y la exclusión, sino que debe optar por el camino de la liberación” (Carrera, Lameiras, Rodríguez et al. 19). Por este motivo, es vital hacer un análisis a los recursos que usamos como docentes en el aula, dado que son mecanismos que están al servicio de la legitimación de sistemas desiguales o, por otro lado, pueden ser usados para crear una educación transformadora y liberadora, en función de crear ciudadanos empáticos y responsables.

Avanzando en nuestro razonamiento, debemos ver el concepto de representación. Hall la define como “la producción de sentido a través del lenguaje” (13). Le damos sentido al mundo mediante las palabras, imágenes, sonidos, etc., construimos con palabras nuestra realidad. Pero esto no es un hecho aislado o individual, pues como explica Hall, los códigos que dan sentido “constituyen una parte crucial de nuestra cultura nuestros compartidos ‘mapas de sentido’—que aprendemos e internalizamos inconscientemente a medida que nos convertimos en miembros de nuestra cultura” (13). Similar a lo que revisamos de masculinidad, la representación no es un concepto fijo, ya que depende del contexto histórico y cultural; además, está delimitada por el poder y, al mismo tiempo, contribuye a perpetuar sus propias estructuras. González entiende la

representación como “un efecto de prácticas culturales que determinan las condiciones para que esta sea comprensible y aceptable, pero también construye las categorías de seres u objetos designados como referentes; el proceso de representación los agrupa, los distingue; estructura la percepción” (280). Por lo que, la representación construye los significados que le damos al mundo y determina qué aceptamos como verdadero, útil o importante y qué descalificamos como perjudicial o qué ignoramos, borramos. Hall comprende que “todo fenómeno cultural era el producto de muchos poderes en pugna, que buscaban el posicionamiento de sus idearios y representación” (Hall citado por Caloca 8). Por tanto, como docentes dentro de la pedagogía queer, debemos cuestionar aquellas representaciones que proponen los libros y tomar en cuenta que siempre habrá poderes que tratan de operar en nuestra construcción de la realidad. Hall también menciona que “la representación trabaja tanto por medio de lo que no está mostrado como de lo que lo está” (40), es decir, no podemos analizar solo lo que se presenta, sino que debemos pensar en aquello que se omite y las razones de esas omisiones, además de pensar con qué se completan aquellos espacios vacíos. Esta parte me interesa particularmente para el análisis de las imágenes en los textos infantiles, ya que los ilustradores toman decisiones y llenan espacios vacíos que ayudan a la construcción del texto, pero ¿hasta qué punto representan realidades excluyentes? La representación está ligada al lenguaje, como dice Hall, con palabras construimos la realidad, por lo que nuestra responsabilidad es nombrar, reconocer a aquellos que han sido infrarrepresentados y violentados por el sistema.

¡El concepto de representación analizado desde la perspectiva política es de gran importancia en el pensamiento feminista, sobre todo cuando hablamos de encontrar la ausencia de identidades en el sistema hegemónico (González 287), aunque ya no solo se limita a buscar la ausencia de representación de mujeres, sino que ahora con la perspectiva interseccional y con los estudios queer, busca mostrar la pluralidad de ideas e identidades y dejar de perpetuar

desigualdades! El análisis de la representación es un paso hacia el cambio social, pero no es lo único, los profesores tenemos el trabajo de hacer política que dignifique la vida de otros, aunque sea desde lo micro.

Por último, en este apartado, debemos hablar de la literatura infantil y de la alfabetización visual. La literatura infantil, según Cervera, es “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (Cervera 157), esto quiere decir que la literatura infantil abarca más allá de los géneros clásicos, como el cuento o la poesía, sino que también pueden considerarse como literatura otros textos, como las canciones, rimas, adivinanzas, incluso Cervera menciona el cine y la televisión, pues son de carácter creativo y no se limitan a los didáctico (157).

Pedro Cerrillo hace un recuento de la historia de la literatura infantil y juvenil, dentro de su investigación menciona que el primer libro en Latinoamérica escrito específicamente para niños fue escrito en México en 1802, el cual se llama *Fábulas morales* de José Ignacio Basurto. El libro consistía en fábulas, similares a las clásicas, con el objetivo de enseñar en las escuelas a las infancias (Cerrillo 37). En la época virreinal, los niños eran vistos como figuras de pureza y perfección, al mismo tiempo, eran seres con falta de raciocinio (Valle 27), por lo que la literatura tiene un objetivo instrumental y función moralizante. Los primeros libros de literatura infantil se dedicaban a crear historias que enseñaran a los niños los valores que debían reproducir, Cerrillo marca como punto de referencia para la literatura infantil moderna los libros de Randolph Caldecott entre 1870 y 1886, los cuales son libro-álbum de textos sencillos con el objetivo del goce literario más allá de lo pedagógico: “creó una ingeniosa yuxtaposición de imagen y palabra, un contrapunto que nunca se había visto antes. Las palabras se omiten, pero las palabras hablan. En resumen, es la invención del libro ilustrado” (Salisbury y Styles citados por Cerrillo 37). Por lo tanto, el cuento infantil ilustrado cobra relevancia en el siglo XIX. Valle aclara que el libro

ilustrado utiliza las imágenes como apoyo, que complementa la interpretación del texto, pues ambos códigos ofrecen particularidades que el otro no puede mostrar (38).

Por otro lado, me parece importante mencionar los tres tipos de literatura que describe Juan Cervera: primero, la literatura ganada, es decir, aquella que no fue escrita pensando en un público infantil, sin embargo, con el tiempo fue designada como literatura para niños (cuentos folclóricos, canciones, etc.). La segunda corresponde a la literatura creada, que fue realizada específicamente para niños, ya sea cuentos, poemas, obras de teatro que se han producido o siguen produciéndose. Y por último está la literatura instrumentalizada, que es la producción de textos como extensión del currículum escolar o que fue escrita con el fin de enseñar algo a las infancias, en estas predomina la función didáctica sobre la literaria/estética. Cervera considera que estos textos no son literatura, aunque tomen el esquema literario (159). En el análisis de los LTG, analizaré en qué categorías se encuentran los textos literarios propuestos por la SEP, esto me ayudará a entender los objetivos de la selección de cuentos y también permite reflexionar sobre el lugar que se le da a literatura en la educación, ¿es solo un instrumento para los aprendizajes esperados o fomenta la lectura y el goce estético? ¿o cumple con ambas?

Los libros de lecturas gratuitos, *Múltiples Lenguajes* en el caso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) o *Lecturas* en el Nuevo Modelo Educativo presentan cuentos, canciones, poemas, textos informativos, adaptaciones, obras de teatro, entre otros tipos de texto, pero siempre, cual sea el caso, están acompañados de imágenes que complementan la lectura. Para los primeros grados de primaria, los textos son más cortos y dependen bastante de las imágenes, pues en muchos de los casos los alumnos aun no aprenden a leer y la lectura la hace el docente. Gracias a las ilustraciones, los niños y niñas pueden asociar las imágenes con las palabras para crear significado e ir creando conexiones mentales, para ellos las imágenes son vitales y deben estar debidamente elegidas. Con esto, al analizar la representación de masculinidad en los LTG,

no puedo dejar de lado a los ilustradores y las imágenes que han sido integradas, puesto que son parte de la construcción de mundo que se forma mediante la literatura.

Ahora bien, Bamford expone que la alfabetización visual es “un constructo que implica una serie de habilidades para interpretar los contenidos de las imágenes y además habilidades que involucren los impactos sociales que ellas generan, sus propósitos, las audiencias que están expuestas y quiénes son los productores de esas imágenes.” (Bamford citado por Farías 95). El artículo de Farías explica que este tipo de alfabetización es un término reciente, a partir del siglo XX y gracias el uso de las nuevas tecnologías, por lo tanto, resulta fundamental que en las reformas educativas actuales se considere analizar las imágenes que presentamos a los alumnos, pues como explica Kress y Leeuwen:

Si vamos a entender la manera por la cual importantes instituciones productoras de textos [...] crean sentido del mundo y participan en el desarrollo de nuevas formas de estratificación social, ya no es suficiente una teoría del lenguaje, sino que tiene que complementarse con teorías que puedan hacer explícitos los principios de la nueva alfabetización visual (Kress y Leeuwen citado por Farías 103).

En la educación actual, la alfabetización visual es fundamental para el desarrollo integral de los alumnos, pues el desarrollo tecnológico exige nuevas maneras de leer diferentes lenguajes, “los estudiantes no sólo deberían estar en capacidad de comprender los textos verbales, sino también las imágenes que observan, develar sus posibles significados e integrarlos a los que provienen de los textos verbales lo cual enriquecería considerablemente el proceso de comprensión lectora” (Villa 208). La alfabetización visual comprende más que el entendimiento de imágenes, también considera otros medios como animaciones, videos, audios, en conjunto con el lenguaje escrito y que funcionan como unidad y no como simple complemento, lo que Villa describe como hipermedial “un ambiente dinámico en el que se conjugan las características del

hipertexto y de la multimedia en un solo sistema en el que todas las partes constitutivas están integradas entre sí” (212). Por lo tanto, los docentes deben formarse en la lectura hipermedial y alfabetización visual, para incluir dentro de su dinámica de clase otras formas de leer, que son vitales para la cultura actual. En la literatura infantil, la imagen puede ser solo un acompañamiento o parte fundamental del texto, considero que es mucho más beneficioso un texto que incorpore lo visual con lo escrito para generar un texto completo y valioso para el alumno, sobre todo en las etapas tempranas de alfabetización, además, se debería enseñar la lectura visual de la mano con la lectura textual para un aprendizaje significativo. Villa señala que los lectores “deben estar preparados para identificar los elementos constitutivos de las imágenes y la manera en la que se relacionan entre sí, hasta descubrir, de manera más acertada, sus significados denotativos y connotativos, lo cual les permitirá realizar lecturas mucho más ricas, no sólo de los textos verbales o icónicos, sino también del entorno que les rodea” (223). De modo que, existe la responsabilidad por parte del sistema educativo de generar soportes visuales adecuados para la formación de alumnos críticos y empáticos, en donde los NNA puedan construir escenarios afines a sus contextos y donde puedan aprender sobre otras realidades, con representaciones adecuadas y diversas. Conviene subrayar que “promover la alfabetización visual implica asumir una concepción más abarcadora de la comprensión lectora y partir de una reflexión sobre la clase de textos que se producen y difunden en la actualidad y sobre los soportes a través de los cuales se llevan a cabo una serie de intercambios sociales y científicos” (Villa 223). Esto último es de especial importancia, pues en libros de *La nueva escuela mexicana*, se han agregado otros soportes y medios visuales, como videos, audios, animaciones, por lo que conviene revisar si estos textos trabajan en conjunto para un mejor aprendizaje o si solo se utilizan como complemento del texto escrito, además, me interesa reflexionar, como ya se mencionó, sobre las representaciones propuestas en los LTG.

I.4 Conceptos observables

Los conceptos observables son aquellos elementos específicos que se encuentran en los textos que voy a analizar y me permiten aplicar de manera concreta las teorías del apartado anterior. Por lo tanto, voy a iniciar por explicar una clave para la investigación, este es identidad, el cual está definida como:

Una construcción de la cual el sujeto extrae permanencia y singularidad. La permanencia refiere a lo que él es, siendo siempre un 'ser idéntico a sí mismo' y la singularidad le asegura ser único y no confundirse con otro [...] Pero, la identidad siempre se construye en relación con un entorno, se trata de una manera de ser y de situarse en un lugar y de relacionarse con los otros sujetos y los colectivos. Por ello, la identidad constituye una manera de existir en el medio social y define la manera en que el sujeto interpreta la realidad y sus acciones. (Chauchat citado por Toledo 47).

Similar a la masculinidad, la identidad es un concepto cambiante, pues depende de la relación del individuo con el contexto que lo rodea. Aunque es un concepto individual y cada persona desarrolla una identidad propia, es innegable que depende de modelos establecidos por la sociedad. Aquellas construcciones, son internalizadas, repetidas y aceptadas, hasta el punto de ser cotidianizadas.

Judith Butler explica que género e identidad deben ser pensados como conceptos ligados, pues “solo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género” (70). Si la identidad está sujeta a normas, las personas (de manera consciente o inconsciente) se ajustan a ellas para encajar en los mandatos sociales, por lo que depende del sistema de poder qué identidades son aceptadas y cuáles deben ser reprimidas o rechazadas. “La matriz cultural —mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género— exige que algunos tipos de identidades no puedan existir [...] dichas identidades se

manifiestan únicamente como defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas” (73). Sin embargo, la autora explica que estas identidades en resistencia abren la oportunidad para pensar los límites y encontrar matices que subvierten el género (73). Esto se liga con lo explicado sobre masculinidades, representación y pedagogía queer, pues me interesa saber la configuración identitaria de las masculinidades para determinar si es estereotípica y por lo tanto perjudicial para los NNA. El discurso hegemónico es restrictivo y deja fuera identidades que no legitiman los patrones establecidos.

Judith Butler también menciona que la identidad de género depende de que los individuos realicen acciones públicas y reiteradas, para concretar una serie de significados determinados socialmente y así legitimarse (273). Esto quiere decir que nuestros actos “son performativos en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos” (266), así que la identidad depende de la repetición de los actos y de la regulación social de los mismos. Desde la infancia aprendemos a actuar con ciertos comportamientos que nos determinan como niños o niñas, además que los observamos de manera constante en las representaciones visuales y en otros individuos que perpetúan los mismos modelos, sin embargo, no hay una identidad real o única, “el género es una regla que nunca puede incorporarse del todo; «lo interno» es una significación de superficie, y las normas de género son, en definitiva, fantasmáticas, imposibles de personificar” (274). Similar a lo que explicaba de masculinidad hegemónica, aunque se presenta como el ideal o como el modelo a seguir, la identidad de género como discurso hegemónico es inalcanzable para la mayoría de las personas, pues no existe una forma universal de existir.

Respecto al tema principal de esta investigación, es indispensable explicar el concepto de mandato de masculinidad. Según la Real Academia Española, un mandato es una “orden o precepto que el superior da a los súbditos” (RAE) No hay una figura única que imponga cómo

deben comportarse los hombres, pero sí existen estructuras de poder que dictaminan el orden social y establecen los roles que las personas deben cumplir para ser legitimadas por el sistema, el cual, además, excluye a quienes no encajan en estas normas. Rita Segato, antropóloga argentina, menciona que el concepto de mandato “hace referencia aquí al imperativo y a la condición necesaria para la reproducción del género como estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico e instancia paradigmática de todos los otros órdenes de estatus -racial, de clase, entre naciones o regiones-” (13). Esto quiere decir que el mandato de masculinidad somete a las personas a un sistema que perpetúa desigualdades no solo de género, sino también de raza, clase y otros factores identitarios. Su cumplimiento es necesario para la permanencia y continuidad del sistema. Los hombres están constantemente tratando de encajar en este modelo, pues salirse de la norma implicaría perder los dividendos patriarcales, enfrentar consecuencias sociales y hasta dejar de pertenecer a sus comunidades.

Rita Segato argumenta que “el mandato de masculinidad exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (40). Esto implica que la construcción de la masculinidad es un proceso inacabable y frágil: cualquier desviación de la norma puede poner en riesgo la identidad masculina, mientras que aquellas identidades que no encajan en la masculinidad hegemónica son desplazadas e infravaloradas. Segato también señala que las mujeres, a lo largo de la historia, han identificado las causas de su sufrimiento y han impulsado cambios respecto a las condiciones que las oprimen. Sin embargo, también reconoce que, no habrá cambios significativos hasta que los hombres reconozcan que “la primera víctima del mandato de masculinidad son los hombres: obligados a curvarse al pacto corporativo y a obedecer sus reglas y jerarquías desde que ingresan a la vida en sociedad”(16). Esto refuerza la importancia de enseñar con perspectiva de género desde la

infancia. Incluso antes de nacer, las infancias son generizadas por la sociedad, la familia y los medios de comunicación. Los niños varones, futuros hombres, aprenden desde pequeños a demostrar su masculinidad y a rechazar todo aquello considerado femenino. Esta exigencia se ve reforzada por la familia y la comunidad, que sancionan cualquier desviación del mandato patriarcal. Tomando en cuenta lo anterior, dentro del paraguas de los mandatos de masculinidad, Rita Segato menciona que se incluyen: desarraigo, baja empatía, crueldad, corporativismo, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, universalidad, formalidad (15). Además, identifica otros rasgos como la cofradía de los hombres, dominación y dueñidad. Segato reconoce que, para desmontar el mandato de masculinidad y acabar con la violencia y la crueldad, es necesario eliminar el mandato de dueñidad, pues este es el núcleo de todo. Es esa necesidad desmedida de poder, de acumulación de capital, de control, lo que ha sostenido y perpetuado el sistema desigual en el que vivimos. También menciona que los hombres deben reconocer esta realidad y luchar por sí mismos, no por la obligación de "salvar" a las mujeres o a las minorías, sino por su propia liberación del patriarcado, que los arrastra hacia la muerte en guerras, suicidios o en actos de violencia extrema (46). Para finalizar la conceptualización de mandatos de masculinidad, puedo decir que estas características son clave para analizar las representaciones de los LTG. Este enfoque me permite dirigir la mirada a rasgos específicos de las narraciones y las ilustraciones y, al mismo tiempo, identificar lecturas que propongan personajes que cuestionen o desmonten algunos de los mandatos.

Sumando a los mandatos de masculinidad propuestos por Rita Segato, cabe agregar la investigación hecha por Brian Heilman, Gary Barker y Alexander Harrison, que llaman “La caja de la masculinidad”. Este concepto alude al conjunto de “creencias transmitidas por los padres, las familias, los medios de comunicación, los pares, las mujeres y otros miembros de la sociedad que presionan a los varones para que se comporten de una cierta manera” (8). Según los autores,

vivir dentro de la caja de la masculinidad, es aceptar e interiorizar las normas de género, o los mandatos (Retomando a Segato) y vivir fuera de la caja es, por lo tanto, rechazar y romper los modelos impuestos, es también, vivir la masculinidad de otras formas más libres. En esta investigación se encuestó a personas de México, Reino Unido y Estados Unidos. A partir de los resultados obtenidos, los autores identifican siete pilares que definen lo que significa “ser un hombre de verdad”, según los ideales y modelos expresados por los propios participantes. Estos pilares son: la autosuficiencia, ser fuerte, atractivo físico, roles masculinos rígidos, heterosexualidad y homofobia, hipersexualidad, agresión y control (Heilman et al. 21-23). Durante el análisis tanto de las lecturas como de los resultados de la intervención acción, profundizaré en estos pilares. Ahora bien, creo que es importante señalar algo que mencionan los autores respecto al binario de estar o no dentro de la caja (Heilman et al. 20) . Es cierto que todos los encuestados poseen características que los insertan dentro de la caja de la masculinidad, sin embargo, esto no significa que incorporen todos los pilares en sus vidas, ni tampoco que no existan hombres que deseen vivir fuera de ella o cuya subjetividad vaya más allá de las limitaciones impuestas por las presiones sociales. La realidad de las masculinidades es más compleja que este binario. No obstante, lo importante aquí es que todos viven los efectos de dichas presiones, ya sea para obtener los dividendos que pertenecer al molde les otorga o para padecer las violencias y silenciamientos que implica quedar fuera de él. Para cerrar este punto, el concepto de la caja de la masculinidad y sus siete pilares me resulta útil para esta investigación, pues permite identificar patrones que incluso las propias personas encuestadas reconocen como parte del deber ser masculino. Aunque las masculinidades son múltiples y complejas, esta propuesta ayuda a visibilizar aquellas expectativas sociales que continúan moldeando la manera en que los hombres son representados, percibidos y educados dentro de distintos espacios.

Los siguientes puntos por tratar son imagen y figura, tomaré como referencia los apuntes que hace Victoria Pérez Royo (2021). La autora argumenta que, para entender el concepto de imagen debemos considerar “observar las tensiones y relaciones entre lo icónico y lo corporal” (1), es decir que cuerpo e imagen deben ser analizados como un conjunto pues, “solo desde esta perspectiva que integra ambas realidades, el material y la visual-imaginativa, es posible atender a las complejidades de las configuraciones de los cuerpos, sus formas de corporizar imágenes, sus devenires y transformaciones” (Pérez 1). Para la investigadora, el cuerpo-imagen abre la posibilidad de análisis más allá de la imagen individual del sujeto en el espejo, que fabrica su identidad según el sistema de correspondencias y que termina contenido en una sola imagen, como si la subjetividad estuviera limitada. Por esto es que Pérez Royo entiende que la materialidad de los cuerpos se conforma de muchas imágenes diferentes, que se construyen mediante intercambios y transformaciones con otras imágenes de otros cuerpos (2). Ahora bien, al hablar de figura, Pérez Royo la explica como una forma de “replantear la imagen desde un lugar más amplio que el bidireccional referencia-representación” (3).

La figura es de carácter transgresor, busca replantear la imagen fija y cuestionar su lógica, está viva y en constante transformación. Esto resulta similar a lo que plantea W. J. T. Mitchell en sus estudios sobre las imágenes, pues las entiende como objetos vivos: “el objetivo aquí es observar la gran variedad de animación o vitalidad que se le atribuye a las imágenes: la agencia, la motivación, la autonomía, el aura, la fecundidad u otros síntomas que convierten a las imágenes en "signos vitales" (29). Esto significa que en el análisis de las ilustraciones de los cuentos debemos pensar qué quieren decir las imágenes, más allá de solo ver la representación estática, sino entenderlas como productos culturales en constante cambio y también tomar en cuenta lo que ocultan u omiten. Pérez Royo menciona que el cuerpo funciona como archivo de imágenes, el cual tiene una potencia afectiva que puede cambiar según el contexto en el que

aparezca. Para esto pone el ejemplo de una protesta pacífica, donde el cuerpo se vuelve imagen, que además se relaciona y resignifica por otras imágenes de cuerpos en protesta, es decir, que en el imaginario del espectador existen un archivo de figuras que llevan consigo una carga cultural y emotiva (8). La imagen archivo tiene “una gran capacidad condensadora y catalizadora de ciertas imágenes [...] que están formadas por múltiples representaciones sedimentadas unas sobre las otras, a partir de las cuales se conforma una cierta integridad hermenéutica y una unidad icónica” (Barriandos citado por Pérez 9). Esta idea de imagen-cuerpo y figura resultan útiles para mi investigación ya que se propone replantear las figuras de la masculinidad en los LTG, es decir, que queremos utilizar el valor transformador de la figura para proponer otras formas de masculinidad. La figura me permite analizar las ilustraciones infantiles como imágenes vivas, que generan significados y que están en constante diálogo con el imaginario que tenemos en nuestro horizonte individual y colectivo.

Como ya mencioné, el análisis de las imágenes requiere de un conjunto de conocimientos de lectura distinto a la lectura de textos, por lo que Gemma Lluch propone una serie once preguntas que pueden ayudar para entender la relación de la imagen con el texto, cito aquí las que considero más significativas:

- Análisis de lo que dice el texto y de lo que no dice: ¿qué relación tiene el texto con la imagen?
- Análisis de las partes del texto que se han ilustrado y de las que no: ¿la ilustración repite el texto, lo reinterpreta o ilustra sus vacíos?
- Análisis del registro de la narración y de la ilustración: ¿se ha mantenido de manera constante, varía con respecto al del texto?
- Análisis del tipo y descripción de los personajes: ¿los reinterpreta, los inventa o los repite?

- Análisis de la selección y de las formas de los escenarios interiores y exteriores.
- Valoración general: ¿la imagen enriquece el texto con nuevos significados? ¿No aporta nada? (Llunch cap. 5)

Estas preguntas sirven como pauta para ver qué aspectos del texto toma el ilustrador. Debemos considerar que los ilustradores son otra forma de autor del texto, pues son la entidad que lo completa. Dependerá de los ilustradores qué imágenes y representaciones son las elegidas para añadir como paratextos, por lo tanto, estas dependen del imaginario personal y del bagaje cultural de cada ilustrador o de las instituciones que los eligen para generar imágenes. Así que, debemos preguntarles a las imágenes qué están diciendo y realizar una lectura crítica de ellas, utilizando las perspectivas ya mencionadas del feminismo interseccional y decolonial.

Otro concepto importante para la investigación es el currículo oculto. Este término de usó por primera vez en 1968 por Phillip W. Jackson en su libro *La vida en las aulas*. A grandes rasgos el currículo oficial es “los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal” (Bertín 67), mientras que el oculto es “los valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes, tanto a través de los contenidos, como en las relaciones de la vida escolar” (Bertín 68). Ya sea que se complementen o se contradigan, ambos currículos coexisten en la educación de los alumnos y en el trabajo docente. Cisterna aclara que “el curriculum oculto emerge de la constatación de que las escuelas no son sitios políticamente neutrales, sino están directamente relacionados con la construcción y control de discursos, significados y subjetividades” (52).

La escuela funciona como una institución reguladora, por lo que los aprendizajes esperados están pensados con la finalidad de crear ciudadanos que se ajusten a las normas establecidas, para esto se eligen los contenidos que guiarán el desarrollo de los alumnos. Los libros de texto gratuitos para alumnos y docentes “son portadores de una selección oficial de

cultura, son portadores con ello también de todo un currículum oculto que, expresado como mensajes implícitos, imprime sellos ideológicos determinados a través del desarrollo de sus contenidos de enseñanza” (Cisterna 53). Para esta investigación, me interesa lo que el currículum oficial propone sobre literatura y género, sin embargo, también es importante ver aquello que las reformas educativas omiten o también, ver las contradicciones que puede haber entre el currículum oficial y el oculto. Por ejemplo, los LTG del Conaliteg tienen como objetivos promover la equidad y libertad, cabe analizar si esto se cumple en los textos, imágenes, actividades, proyectos, etc., o si existen contradicciones en las representaciones que no promuevan la equidad entre los alumnos.

Por otro lado, el currículum oculto no incluye solamente los materiales escolares, sino que también incluye los procesos de socialización que se llevan a cabo en el aula entre alumnos o alumnos y docentes. “Estos procesos socializadores generan un curriculum oculto, bajo cuyas prácticas cotidianas se transmiten, entre otras cosas, valores, hábitos, conductas, creencias, códigos comunicacionales y sistemas de trabajo que guían y estructuran las prácticas, tanto en las aulas, como en todo el espacio escolar” (Cisterna 53). El material escolar, la planeación de clase, el contexto, la experiencia docente, la convivencia con otros, etc., son aspectos que construyen el currículum oculto, en ellos conseguimos encontrar estereotipos, prejuicios, creencias que influyen en el desarrollo de los alumnos, a los cuales se suman a los aprendizajes en casa que cada familia transmite. “A través de estos sistemas de mensajes implícitos, no sólo se socializa a los individuos, sino que también se les va conformando la conciencia desde aquellas ideologías hegemónicas” (Cisterna 54). Por esto, considero importante realizar una lectura crítica del material, porque, aunque no esté explícito en los objetivos, pueden estarse enseñando ideas y creencias que atentan contra la vida de otros.

Sin embargo, debo mencionar la perspectiva propuesta por Bertín, la cual me parece importante, pues el currículo oculto no debe entenderse solo de forma negativa y como medio de control, sobre esto menciona “reducir el sentido de este currículum a un mero instrumento de reproducción de la dominación, es no apreciar las enormes potencialidades que éste tiene y es no confiar en las capacidades que poseen profesores y profesoras críticos” (Bertín 70). Es cierto que el currículo oculto, la mayor parte del tiempo, se ha visto como uno de los métodos que el discurso hegemónico utiliza para el control de las subjetividades, sin embargo, también debería ser visto como una posibilidad de agencia. Cuando hablé de representación mencioné que uno de los trabajos del docente es hacer política y dignificar la vida de otros y de sí mismos, el currículo oculto es una forma, desde lo micro, de crear espacios que fomenten la libertad, el cuidado, el respeto, el cariño, etc. Considero que debemos utilizar todas las posibilidades que tengamos para cuidar a las infancias y guiarlas hacia un crecimiento integral, que cree ciudadanos críticos y libres. Bertín continúa diciendo que el currículo oculto “no actúa en términos absolutos por sobre la voluntad de los participantes en los procesos educativos; éstos pueden intervenir justamente utilizando los recursos del mismo currículum en función de sus propios valores, pensamientos y sentimientos” (69). Esto lo relaciono con la perspectiva de la pedagogía queer, pues invita a cuestionar los materiales escolares, pero, sobre todo, a transformar la educación desde nuestra postura como profesores, pues “así como es modificable por quienes tiene el poder, también puede ser modificado, aunque en otra escala, por quienes no lo poseen” (Bertín 70). Por último, de este apartado, quiero mencionar el ejemplo propuesto por Bertín: “Hay currículo oculto hoy, cuando la profesora Tatiana trabaja con sus alumnos el cuidado amoroso de unas plantas que no están en las materias que se le indican, cuando los alumnos del profesor Jorge lo ven con corbata, pero saben que después de clase jugará a la pelota con ellos, cuando la psicopedagoga Javiera les da a los “niños problema” lo que el establecimiento les niega” (70). Por lo tanto, es cierto que el

currículo oculto puede ser un método de restricción y dominación, sin embargo, también debemos entenderlo como un método de tomar agencia sobre esas estructuras dominantes. Cada profesor durante sus clases genera un currículo oculto que socializa con sus alumnos, y debemos ser responsables sobre este y tratar de que sea una oportunidad de educación transformadora.

Capítulo II: Análisis de los libros de texto gratuitos

II.1 Contraste entre el Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana

Antes de iniciar el análisis de las lecturas y las representaciones de la masculinidad, es fundamental que realice una breve comparación de las reformas educativas que guían los programas de estudio, los contenidos y los materiales didácticos. Por un lado, tenemos el Nuevo Modelo Educativo (NME) publicado en el año de 2017 y derivado de la Reforma Educativa del 2012, el cual se enfoca en los aprendizajes clave de cada nivel educativo y las competencias para la vida. Por otro lado, y todavía en vigencia, tenemos a la Nueva Escuela Mexicana, la cual entró en vigor en 2023 como parte de la Reforma Educativa de la Cuarta Transformación publicada en 2019. Este modelo propone un enfoque humanista, con perspectiva crítica y comunitaria. Ambas reformas y modelos tratan de responder a las necesidades contemporáneas del alumnado y profesorado, pero desde diversos enfoques y tomando como prioridades diferentes aspectos de la práctica educativa. Primero señalaré de manera general los enfoques, las innovaciones de cada una, las diferencias de currículo y organización. Después, me centraré en especificar los contrastes en temas de igualdad de género y equidad, esto para observar el abordaje o el planteamiento que presentan sobre ellos. Así, puedo ver si hay avances en temas de género y si se cumplen dichos objetivos en las lecturas propuestas en los Libros de Texto Gratuitos.

El NME propone un planteamiento humanista con el fin de desarrollar el potencial de las personas en diferentes ámbitos (físico, social, afectivo), para la participación activa en la

sociedad (SEP 59). Sin embargo, el modelo recibió muchas críticas en el momento, pues el enfoque humanista no está bien definido, además, Márquez considera que existe una contradicción entre el humanismo y el enfoque basado en el mérito y la competitividad, aspecto que también considera el NME (4). Este modelo incluye en el planteamiento curricular la idea de aprendizajes clave a través de competencias, con el objetivo de preparar a los estudiantes para enfrentar al mundo globalizado y pertenecer a la sociedad del siglo XXI. Estos aprendizajes se organizan en tres divisiones: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social (estos dos son currículo obligatorio para todos los alumnos) y ámbitos de autonomía curricular (currículo flexible según la región y contexto) (SEP 73). La escuela es el centro del NME, pues considera que es la unidad básica de organización, por lo tanto, el modelo les da a las instituciones mayor autonomía en gestión y el en currículo, asimismo, plantea que las escuelas deben hacer todo lo posible por contar con espacios e instalaciones adecuadas y equipo tecnológico. (SEP 101-115). Márquez considera al respecto que el modelo parece ignorar lo distintas que son las escuelas y sus contextos, ni explica de dónde provendrán los recursos necesarios para el equipamiento de las aulas y la preparación docente, por lo que la autonomía y desarrollo de muchas escuelas será desigual (8).

Ahora bien, la NEM tiene un enfoque crítico, humanista y comunitario. Propone “potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes” (SEMS7). Diferente al Nuevo Modelo, la NEM considera a la escuela como un elemento social importante, sin embargo, no lo es todo, pues también considera “a las familias, empresas, instituciones públicas y privadas vinculadas con la cultura, el deporte y educación de adultos, sindicatos, gobiernos locales y demás organizaciones sociales” (SEMS). La NEM no delega toda la responsabilidad solo a las instituciones educativas y docentes, sino que, propone que toda la comunidad se incluya en el proceso educativo, pues la

escuela no es el único lugar donde las personas aprenden. Los niños, niñas y adolescentes (NNA) son el centro del modelo, sin embargo, ahora se consideran dentro de una cultura y una comunidad, donde participan diferentes ideas y la enseñanza se adapta a las características del contexto social (SEMS 9). La NEM invita al alumnado, la familia, comunidad, instituciones a ser parte de la transformación de la sociedad, es decir, a comprometerse a generar soluciones que promuevan el desarrollo integral, igualitario y sustentable.

De manera general, ambos modelos proponen una educación humanista, sin embargo, este concepto no se define de la misma forma en cada caso, lo que da lugar a perspectivas distintas. Además, aunque comparten una base humanista, las iniciativas se enfocan en aspectos completamente diferentes y asignan la responsabilidad de la educación a distintos sujetos. A pesar de la cercanía temporal entre las reformas, sus enfoques son distintos. Esta situación abre preguntas tales como: ¿es viable implementar un modelo educativo en tan poco tiempo? ¿qué tan efectivos son estos cambios? ¿cómo se prepara a docentes, estudiantes y familias para la transición? ¿responden estas reformas a un propósito ético o simplemente reflejan decisiones políticas arbitrarias?

Avanzando el análisis, debo incluir las innovaciones específicas de cada modelo, ya que la intención final de cada uno es mejorar y actualizar las propuestas previas. El NME presenta las siguientes innovaciones en materia curricular: creación de aprendizajes clave y selección de contenidos con articulación de aprendizajes esperados; incorporación de habilidades socioemocionales al currículo; inglés obligatorio; fortalecimiento de competencias digitales y uso de TIC's; autonomía curricular y de gestión en la escuela; inclusión y equidad; entre otros (SEP 54-55). El planteamiento de estas innovaciones surge a partir de una necesidad de formar NNA que respondan a los cambios de un mundo globalizado, para que el estudiantado “desarrolle competencias que posibilite [...] una inserción exitosa, tanto al mundo laboral como a una carrera

universitaria” (SEP 118). El NME enfatiza la formación de ciudadanos del siglo XXI capaces de vincularse con el sector productivo desde la educación básica y media superior. De este modo, el modelo promueve la conexión entre sociedad y educación, centrando su enfoque en la generación de capital humano. Márquez argumenta que la “la profesionalización basada en el mérito, así como el reconocimiento u otorgamiento de premios a los profesores más destacados, conllevan al modelo de competencia individualista del *rational choice* que sustenta a la propuesta de la economía neoclásica” (8). Este punto contradice las ideas de humanismo, equidad y comunidad que plantea el NME, y responde a los modelos económicos del momento de su publicación. Además, esto no solo afecta al profesorado, como señala Márquez, sino también a la formación de los NNA, ya que el enfoque se orienta hacia la creación de futuros adultos productivos que se adapten al mercado laboral actual.

Respecto a la NEM, las innovaciones más importantes son: crear el programa analítico y cambiar la estructura de asignaturas a campos formativos y ejes articuladores; el enfoque en proyectos comunitarios y el trabajo interdisciplinario; incorporación al currículo los principios de interculturalidad, igualdad de género, sostenibilidad ambiental, cultura de la paz, respeto de la dignidad humana, participación en la transformación de la sociedad, identidad con México; promover el desarrollo de trayectorias académicas; vinculación con la comunidad y participación de la familia. Garduño argumenta que el documento se opone “a la formación de capital humano para nutrir el mercado laboral, reconociendo la necesidad de formar niñas, niños y adolescentes felices” (34), lo que difiere al planteamiento del modelo anterior, dado que la NEM se enfoca en el trabajo comunitario, ya no interesa tanto el conocimiento del mundo globalizado o pertenecer a un mundo laboral, sino que es más relevante el conocimiento de la identidad y la pertenencia local, la experiencia, los valores comunitarios, la justicia social, crear espacios de pensamiento crítico y de crecimiento integral. Aún con las buenas intenciones y avances de la NEM, Garduño

hace una crítica exponiendo que “se encuentran ideas fragmentadas, desvinculadas o inconclusas” (35). Esto posiblemente se debe al tiempo entre cada reforma, además de la necesidad del gobierno en turno de implementar el modelo antes de acabar el periodo presidencial. Por lo que resulta apresurada la implementación de la NEM y se deja la mayor responsabilidad al docente, que, por cierto, no ha podido ser capacitado correctamente y al que se le dan programas poco precisos con poco tiempo de preparación. Al respecto sobre este problema, Garduño afirma que los contenidos son demasiado generales, difíciles de interpretar, muchos contenidos están fuera del nivel pertinente según las edades, falta una visión integral de estos, hay desfases y repeticiones en un mismo campo, entre otros problemas (43-44). A lo que concluye diciendo que “lo más probables que haya contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes que no se abordarán ni lograrán porque no se ha valorado en el diseño del programa ni la experiencia real posible de cada grado escolar” (45). Por lo tanto, aunque ambos modelos muestran interés por la formación integral del alumnado, y por mejorar las condiciones laborales del magistrado, es evidente que los dos casos las iniciativas resultan insuficientes, contradictorias y se ven limitadas en tiempo y aplicación.

He mencionado de forma general los cambios e innovaciones estructurales, sin embargo, necesito analizar el currículo y la organización propuestos por los modelos. La NME propone tres componentes principales que estructuran a la educación: los campos formativos, el desarrollo personal y social, y la autonomía curricular. Esta organización corresponde a los niveles de preescolar (1º, 2º y 3º) y primaria (1º a 6º). En secundaria (1º, 2º y 3º) y en educación media superior (1º a 6º semestre), estos componentes se llaman campos disciplinares los cuales se subdividen en competencias genéricas o disciplinares y competencias profesionales (DGDC 80). Para esta investigación me centraré exclusivamente en la educación básica, en particular, preescolar y primaria. Dentro de los campos formativos incluyen lenguaje y comunicación,

pensamiento matemático, exploración del mundo natural y social. En las áreas de desarrollo personal se incluyen artes, educación física y desarrollo socioemocional. Ahora, el ámbito de autonomía curricular permite a las escuelas seleccionar contenidos adaptados a las necesidades específicas de sus contextos y estudiantes, también se considera la opinión de los alumnos y de los consejos escolares. Algunos ejemplos de estos contenidos son microhistoria y educación ambiental contextualizada (enfocados en aspectos regionales y locales), proyectos de impacto social (como limpieza comunitaria y democracia escolar), y nuevos temas relevantes como educación financiera, programación y robótica, entre otros (76). Al respecto, Márquez señala que “los dispositivos de apoyo y acompañamiento a las escuelas para lograr mejoras prácticas docentes no resultan del todo claros en el nuevo modelo. Tampoco se indica explícitamente de dónde saldrán los recursos para que las escuelas cuenten con el equipamiento y las plantillas docentes” (8). Aunque se les da a las escuelas la libertad de decidir sobre algunos aspectos del currículo, los ejemplos propuestos pareciera que no consideran a escuelas rurales o multigrado, telesecundarias, etc. Además, no se menciona acciones por parte del estado para ayudar a las instituciones, de nuevo, dejando toda la responsabilidad en la escuela, directivos y profesores.

Respecto a la NEM, se llevaron a cabo transformaciones significativas, ahora el plan de estudio está estructurado por cuatro elementos: integración curricular, autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrado y el derecho a la educación (DGDC 10). Primero, están las trayectorias educativas, la idea surge de la desconexión que hay entre niveles educativos y por la cantidad de alumnos que dejan la escuela, este tema considera el cuarto punto: derecho a la educación. La NEM propone que el trayecto va de los 0 a los 23 años, pues la educación debe ser continua y para toda la vida. La reforma plantea que la educación es un derecho constitucional desde la inicial hasta la superior, considerando cuatro condiciones: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (DGDC 4). Con esta idea de

trayectoria en mente, la educación básica en la NEM organiza el currículo en seis fases de aprendizaje: fase 1 o educación inicial (0 a 3 años), fase 2 (1º, 2º y 3º de preescolar), fase 3 (1º y 2º de primaria), fase 4 (3º y 4º de primaria), fase 5 (5º y 6º de primaria) y fase 6 (1º, 2º y 3º de secundaria). Según el plan de estudios, estas fases buscan centrar la educación en el proceso formativo, facilitar la integración de nuevos saberes y fomentar la evaluación colaborativa entre docentes a lo largo de la trayectoria académica (157-158). El currículo se organiza en campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades, y lo humano y lo comunitario. Estos se cruzan con ejes articuladores, como vida saludable, apropiación de culturas mediante la lectura y escritura, artes y experiencias estéticas, igualdad de género, pensamiento crítico, interculturalidad crítica e inclusión. Esta estructura promueve “el desplazamiento de una educación basada en asignaturas, que fragmenta el aprendizaje, hacia un modelo que integra conocimientos de diversas disciplinas” (DGDC 140). Esta nueva estructura permite la interdisciplinariedad y les da libertad a los docentes de contextualizar e hilar los contenidos conforme a las necesidades de la comunidad y de los estudiantes. Al respecto, Garduño destaca la originalidad del currículo y la relevancia de incorporar nuevos temas. Sin embargo, señala que la lógica de categorización no resulta del todo clara, lo que genera dudas sobre si los ejes articuladores deben estar presentes en todo momento o cómo deberían intercalarse. Además, cuestiona la falta de especificidad sobre cómo debe desarrollarse la progresión de los ejes a lo largo de las diferentes fases. Garduño critica las ambigüedades y vacíos del programa sintético, señalando que muchas definiciones y afirmaciones son confusas, lo que dificulta comprender cómo deben aplicarse estos elementos en el aula. Asimismo, cuestiona la falta de claridad sobre los mecanismos de capacitación del profesorado para implementar esta estructura interdisciplinar.

Para acabar con el tema de las estructuras, ambas reformas proponen una organización del currículo muy distintas, cada una con sus respectivas innovaciones y según los ciudadanos que buscan formar. También destaca cómo la NME mantiene la organización tradicional por grados mientras que la NEM introduce las fases para generar una trayectoria educativa.

Por último, en este apartado, centraré mi atención en analizar cómo cada modelo educativo integra y desarrolla los temas de igualdad de género y equidad, elementos clave para esta investigación. Uno de los principales ejes del Nuevo Modelo Educativo del 2017 es inclusión y equidad, al respecto se menciona: “la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades” (DGDC 29). La propuesta, de manera general, reconoce la necesidad e importancia de incorporar una visión transversal, integral en la educación mexicana. Después, en la sección “IV. Inclusión y equidad”, se reconoce además que la desigualdad educativa ha sido un problema histórico y que sigue afectando a los estudiantes de grupos vulnerables. También se menciona que la equidad e inclusión deben permear todos los procesos del sistema educativo y “que se tomen medidas focalizadas de alto impacto para romper los principales nudos de desigualdad” (DGDC 152). A partir de este punto, se plantean las medidas propuestas por el NME: un planteamiento curricular incluyente, condiciones equitativas para las escuelas, atención a niñas, niños y jóvenes indígenas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes, transición de la educación especial a la educación inclusiva, igualdad de género en el sistema educativo, y becas, segundas oportunidades y otros esfuerzos focalizados para fomentar trayectorias educativas completas. Aunque podríamos hacer una lectura crítica de cada una de las secciones, dirigiré mi atención al punto “IV.5 Igualdad de género en el sistema educativo”. De entrada, se reconoce que la paridad de género en las escuelas

no es suficiente para cerrar la brecha de género, a lo que luego se menciona que “en particular, niñas y jóvenes obtienen peores resultados que sus pares masculinos en las ciencias exactas y naturales” y que la “ansiedad en el aprendizaje y los estereotipos” (DGDC 162) afectan en el desarrollo de las niñas. A continuación, se expone que hay poca presencia de mujeres en las STEM y que esto afecta el desarrollo social, a lo que se proponen “e intervenciones focalizadas, como mentorías y formación continua docente para que las dinámicas en las aulas sean más incluyentes”. Por último, se explica que se debe facilitar el acceso a educación media superior entre las jóvenes mexicanas, pues un gran porcentaje no estudia ni trabaja. Esto se debe a que muchas se ven obligadas a dedicarse al trabajo del hogar o son madres jóvenes, lo que no solo afecta a las adolescentes y sus familias, sino también a la sociedad en general. “ya que dificulta la construcción de comunidades incluyentes” (DGDC 163).

Aunque la propuesta del NME incluye la igualdad de género, el enfoque resulta ambiguo y poco sólido. Puedo destacar que se reconoce la existencia de desigualdades y se enfatiza su impacto social, aun así, las medidas propuestas son limitadas, y no consideran el compromiso de “tomar medidas de alto impacto para acabar con la desigualdad”. Tampoco se especifica cómo se lograrán estas ni cómo se capacitará a los docentes para evitar la perpetuación de estereotipos y sesgos. Otra área para mejorar la redacción, pues presenta generalizaciones problemáticas como afirmar que las niñas obtienen peores resultados en ciencias exactas o que la ansiedad y los estereotipos afectan su desempeño en matemáticas, sin considerar que estas situaciones son resultado de factores estructurales más complejos que limitan el potencial de las niñas, jóvenes y mujeres. Estas situaciones no se abordan desde una perspectiva interseccional que considere factores como migración, discapacidad, nivel socioeconómico u origen étnico, si no que se ven como aspectos aislados, unidimensionales y no en relación con el género. Por otro lado, la sección dedicada a la igualdad de género es breve en comparación con otras partes del

documento. Ni hablar de otras áreas del conocimiento fuera de las ciencias que necesitan ser analizadas; o de las condiciones laborales del personal docente, directivo y administrativo; o de incluir otras identidades o el tratamiento de las masculinidades. En conjunto, el problema de género parece reducirse a la representación en las STEM y la paridad escolar. Finalmente, no se menciona cómo implementar un cambio significativo en este ámbito, lo que confirma la poca profundidad del tema.

En contraste, la NEM incluye dentro de sus ejes articuladores la inclusión e igualdad de género. Aquí se menciona que para hablar de inclusión debemos considerar una perspectiva decolonial, pues esta favorece “la formación en donde la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia mutua con su mundo, y no como una relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia. Ello también implica que se cuestionen críticamente las jerarquías sociales que existen en la escuela, la comunidad y el mundo en general” (DGDC 107). En la reforma anterior no se mencionaban conceptos como decolonialidad, patriarcado, eurocentrismo, heterosexualidad obligatoria, diversidad, etc. Tampoco se consideraba reconocer el valor de los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios o cuestionar el pensamiento universal. En ese sentido, la NEM propone una educación crítica, con una perspectiva teórica más sólida y mejor desarrollada que la reforma anterior. Respecto al eje de igualdad de género, se menciona que agregarle supone “una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta” (DGDC 115). Destaca aquí el reconocimiento de otras desigualdades que se entrelazan con el género y no verlas como puntos aislados, tema que se repite a lo largo del apartado. Continuando, la NEM propone desarticular los modelos hegemónicos patriarcales, coloniales, científicos, eurocéntricos y homofóbicos desde la educación en las escuelas, familias

y comunidad en general, a través de una enseñanza de vida saludable, diversa, incluyente, intercultural. Reconoce también “la sobrevalorización de cualidades convencionalmente atribuidas a los hombres, como la excesiva racionalidad analítica, previsibilidad instrumental, dominio del poder jerárquico y competencia, se ha adaptado al terreno de la educación a través de un lenguaje calculador e industrial” (DGDC 117), provenientes de la lógica patriarcal y validadas desde las primeras etapas educativas, dado que desde la educación inicial se normalizan los mandatos de género. Se propone aquí que los procesos educativos deben incluir a las familias, pues no solo en las escuelas existe la desigualdad y violencia, sino que para lograr un desarrollo integral resulta vital que la comunidad también aprenda y sea educada en temas de derechos. En contraste con el modelo pasado, la NEM tiene presente y se menciona en diferentes ocasiones, la cuestión de las masculinidades y destaca la necesidad de generar condiciones para que estas puedan vivirse de manera más digna y libre. Además, plantea representar “relaciones de pareja, diversas e igualitarias, que posibiliten la erradicación de la violencia de género, así como la construcción de identidades de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, que sean visibles y ejerzan efectivamente sus derechos en la vida pública y privada” (DGDC 117-118). La NEM reafirma la importancia de transformar la educación en todos sus fases y modalidades con el objetivo de detener la reproducción de patrones de violencia y desigualdad que históricamente han sido legitimados por la educación. Este modelo educativo va más allá de afirmar que la educación debe ser para todos “sin importar género, condición socioeconómica o discapacidad”, sino que adopta una mirada crítica hacia los problemas actuales, analizando los ejes de desigualdad que restringen los derechos de las personas.

De manera similar a lo mencionado anteriormente, aunque las propuestas de la NEM parecen estar bien fundamentadas en teoría y representan un avance significativo en temas

relevantes, se descubren muchas ambigüedades y termina confiando gran parte del trabajo al magisterio y las familias. Al respecto, Garduño señala que, sin estrategias concretas para visibilizar las necesidades de las personas ni un análisis claro de cómo los contenidos perpetúan las desigualdades entre hombres y mujeres, será complicado que este eje logre integrarse de manera estructural en las escuelas (36). Sin una formación docente adecuada y sin el compromiso activo de las familias, los ejes articuladores podrían volverse irrelevantes. Aunque los libros de texto incorporen un enfoque crítico, la NEM propone la libertad de codiseñar contenidos, es decir, que el docente ajuste los programas al contexto específico de su clase. Sin embargo, esto podría generar que muchos docentes, ya sea por desconocimiento o prejuicios, ignoren estos planteamientos. De igual forma, es posible que algunas familias no estén de acuerdo con estos enfoques, lo que podría dificultar su integración en el aula. Garduño también considera “que no es posible trabajar esta igualdad de género desde las familias sin hacer un análisis crítico de las leyes y dinámicas sociales patriarcales. La responsabilidad no está solo en las familias, el Estado tiene la responsabilidad al permitir y no sancionar esta violencia de género, abuso, acoso, violación, feminicidio” (37). Un documento de propuesta educativa, por sí solo, no basta para generar cambios significativos. Es fundamental que el reconocimiento de estos problemas provenga de las estructuras de poder y que se aborde de manera integral en todos los ámbitos del Estado. De lo contrario, los planteamientos de la NEM están vacíos y quedarán como simples propuestas teóricas sin un respaldo práctico. Por último, Garduño también hace una fuerte crítica a la redacción del modelo que “denota una falta de cuidado en la redacción y revisión general de la coherencia del marco curricular” (37). Esto ocurre porque, a lo largo del planteamiento, se encuentran párrafos confusos con ideas complejas que carecen de explicaciones claras o se limitan a afirmaciones ambiguas. También, falta profundizar en conceptos teóricos importantes que se utilizan como queer, racismo, eurocentrismo, decolonial, etc. y que aparecen en repetidas

ocasiones. Sin un acercamiento y la preparación adecuada, se puede dificultar la comprensión del lector e impedir que se utilicen en las nuevas prácticas educativas (37).

Cada modelo educativo analizado refleja prioridades, enfoques y perspectivas distintas respecto a la educación en México. Tanto el Nuevo Modelo Educativo (NME) como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) presentaron innovaciones significativas que respondían a los contextos y necesidades de su momento. Sin embargo, ambos deben ser evaluados de manera crítica para identificar sus fortalezas. En términos de igualdad de género e inclusión, se muestran diferencias de conceptos teóricos entre los modelos, pero comparten un problema común: la ambigüedad en sus propuestas. Aunque ambos buscan formar ciudadanos críticos y conscientes, fallan en delimitar cómo se llevarán a cabo estos cambios de manera efectiva en las aulas o en lo que respecta a la formación y preparación docente. Es importante destacar que el corto tiempo entre la implementación del NME y la llegada de la NEM no permitió observar en totalidad los resultados de la primera reforma antes de que fuera replanteada. Ahora, con la NEM nos enfrentamos a un proceso precipitado, que deja en duda el impacto real de sus propuestas, especialmente debido a la falta de formación docente, como explica Garduño. El análisis crítico de las propuestas de la NEM es muy importante, así como el seguimiento de su desarrollo en los planes, programas y materiales educativos. Solo mediante una evaluación constante y rigurosa se podremos saber si estos cambios estructurales realmente contribuyen a una sociedad más justa, equitativa y preparada para los retos actuales. Considero que es necesario abrir la conversación y que más investigadores analicen el progreso del nuevo modelo educativo para garantizar que cumpla con sus objetivos de transformación.

II.2 Metodología para el análisis de la masculinidad en los LTG

En este capítulo, realizaré un análisis comparativo de la representación de las figuras de la masculinidad en cuatro libros de texto: dos correspondientes a la Reforma Educativa de 2017 y dos a la Nueva Escuela Mexicana de 2023. Elegí los libros de la fase 3, que corresponden al primer y segundo grado de primaria, debido a que en esta etapa muchos niños y niñas tienen su primer acercamiento formal a la lectura y la escritura. Sobre estas primeras lecturas Cerrillo explica que “en el proceso de formación del lector literario son muy importantes las primeras lecturas, tanto las que las personas hacen antes de incorporarse al sistema educativo, como las que realizan en los primeros años de su incorporación al ámbito escolar” (34). En este sentido, es vital analizar tanto el valor ético como estético de las obras literarias incluidas en los materiales educativos. La Secretaría de Educación Pública explica que, en esta fase, el campo formativo del lenguaje permite que “las y los estudiantes comenzarán a formalizar la elaboración de ideas propias a partir de las funciones y usos de dicho lenguaje, lo que les permitirá reflexionar sobre sus convenciones mediante situaciones y actividades que involucren la lectura y la escritura” (20). Debido a que los libros de texto son herramientas clave en la enseñanza y en la construcción de valores, actitudes e identidades, resulta fundamental examinar las representaciones que ofrecen. A partir de este análisis, es posible investigar cómo se configura la masculinidad en estos materiales, para identificar patrones, posibles rupturas y transformaciones entre modelos educativos.

Para esto, he decidido aplicar la propuesta metodológica de la lectura distante de Franco Moretti para abordar estos textos. Esta es “el uso intensivo de la informática para trabajar sobre corpus de gran tamaño” (Lacalle y Vilar 20). Moretti distingue entre lectura cercana y distante: la primera consiste en el análisis de un canon pequeño y en invertir tiempo en textos individuales (63), mientras que la lectura distante “permite colocar el foco en unidades mucho más pequeñas o

mucho más grandes que el texto: recursos, temas, tropos, o bien géneros y sistemas” (63). El autor reconoce que, al hacer esta vista panorámica, “tenemos que aceptar alguna pérdida” (63), como la lectura textual directa; sin embargo, este tipo de investigación es la unión entre análisis y síntesis, lo que permite realizar trabajos más ambiciosos e incluyentes de literatura más allá del canon tradicional.

La lectura distante me permite analizar de forma panorámica un corpus amplio de lecturas, que sería difícil abordar de manera detallada en un tiempo limitado. Con este método, busco identificar patrones y tendencias generales en la representación de los personajes masculinos, sin limitar el estudio a fragmentos concretos o a unas cuantas historias. De esta forma, puedo examinar aspectos como la frecuencia de aparición de personajes masculinos y femeninos, los roles que desempeñan (protagonistas, secundarios, de fondo), los valores o atributos que se les asocian y el tipo de lenguaje con el que se les describe. También tomo como referencia el artículo de Carole Brugeilles, Isabelle Cromer, Sylvie Cromer y Zoe Andreyev (2002), del cual retomo, a manera de inspiración, algunas formas de organización de los datos, particularmente en la elaboración de tablas para identificar patrones de representación.

Para el análisis, revisaré los personajes en los cuatro libros de texto seleccionados, considerando tanto texto como ilustraciones. El primer paso consiste en identificar y registrar a los personajes, tomando en cuenta el género (cuando sea explícito en el texto o imagen), el rol en la historia (si es protagonista, secundario, ambiental, etc.), la edad (cuando sea posible), y la interacción con otros personajes (para observar si hay colaboración, cuidado o son desiguales las relaciones), los descriptores que los definen (si son valientes, inteligentes, temerosos, etc.) y en si tiene una ocupación o rol social (docentes, bomberos, etc.). Con lo anterior, puedo categorizar y analizar los patrones con base en los datos de los LTG y así, identificar tendencias en la representación de la masculinidad, para observar si hay cambio entre los modelos educativos ya

mencionados. Además, tomaré en cuenta a los autores e ilustradores (si es que están explícitos), con la intención de ver su lugar de procedencia y género, para explorar la relación entre autoría y representación. Propongo este enfoque pues me permite comparar patrones entre modelos educativos e identificar cambios en la construcción de masculinidad y así contestar la pregunta ¿Se observa un cambio sustancial en la representación de la masculinidad entre ambos modelos?

En la siguiente figura sintetizo el procedimiento metodológico empleado para el análisis comparativo de los libros seleccionados. Esto con el propósito de hacer visible la lógica que estructura el abordaje de las figuras de la masculinidad en los Libros de Texto Gratuitos.

Figura X

Modelo metodológico para el análisis comparativo de la masculinidad en los LTG



Fuente: creación propia

II.3 Libros: Lecturas 1º y 2º grado del Nuevo Modelo Educativo 2017

Para comenzar, considero tanto a los autores como a los ilustradores de ambos libros. Al realizar un conteo, observo que, en lo referente a la ilustración, hombres y mujeres se distribuyen

de manera equitativa. Sin embargo, en autores predomina los hombres, después un porcentaje menor corresponde a textos anónimos o de tradición popular, y una proporción aún más reducida está conformada por mujeres.

Tabla 1

Clasificación de autores e ilustradores por género y autoría.

	Hombres	Mujeres	Anón./Trad.
Autores	56	13	35
Ilustradores	16	16	—

Fuente: Elaboración propia con base en los Libros de *Español. Lecturas* de 1.º y 2.º grado, 2017.

Considerando esta información, también resulta relevante señalar que, en la categoría de ilustradores, la mayoría son mexicanos, con la excepción de uno proveniente de Argentina y otro de Chile. En contraste, la lista de países de procedencia de los autores es mucho más diversa e incluye naciones de varios continentes, como Grecia, India, Japón y Líbano, además de países hispanohablantes como Argentina, Cuba, Nicaragua y Venezuela. Asimismo, dentro de los autores, la mayoría (sin considerar los textos anónimos o de tradición popular) pertenecen a lo que podría denominarse un canon literario. Los libros incluyen figuras ampliamente reconocidas de la literatura clásica, como Lope de Vega y Esopo; en la literatura latinoamericana destacan Julio Cortázar, Gabriela Mistral y José Martí; mientras que, en el caso de México, presentan autores de gran relevancia, como José Juan Tablada, Octavio Paz, Juan Rulfo y Nezahualcóyotl. Además, aparecen nombres clásicos de la literatura infantil, como Francisco Gabilondo Soler, María Elena Walsh y Gloria Fuertes, entre otros autores de diferentes orígenes. Esto evidencia un interés por acercar a los alumnos a textos con valor estético por parte de la SEP. Como ya señalé al citar a Cervera, la literatura infantil puede dividirse en dos categorías: la literatura ganada,

aquella que no fue escrita pensando en los niños, pero que con el tiempo se ha integrado a sus lecturas, y la literatura creada, diseñada específicamente para las infancias. Todos los textos de los dos libros de *Lecturas* del modelo educativo de 2017 encajan en alguna de estas dos categorías. Incluso los palíndromos y los diccionarios poéticos presentan un valor estético interesante, pues se alejan de lo que Cervera define como literatura instrumentalizada, es decir, aquella que replica fórmulas literarias con el objetivo de enseñar el currículo escolar, pero que en ese proceso pierde su valor ético y estético.

Sin embargo, no podemos ignorar el hecho de que, en dos años de educación inicial, los niños solo habrán leído un 13% de autoras, lo que implica un acceso limitado a literatura escrita por mujeres. Ni hablar de la ausencia de literatura escrita por autores indígenas (más allá de Nezahualcóyotl), afroamericanos, migrantes u otras identidades históricamente marginadas. En el caso de los autores pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, si bien algunos de ellos forman parte de esta comunidad, las lecturas seleccionadas no abordan de manera explícita estas experiencias ni problematizan dichas identidades, lo que limita la diversidad de representaciones. Esto deja claro que los niños de estas generaciones están aprendiendo a leer a hombres, y solo cierto tipo de hombres, aquellos con ciertas credenciales y dentro de un marco literario canónico. Durante mucho tiempo, la literatura canónica y universal ha sido seleccionada con base en un criterio sesgado por los sistemas de poder y la dominación masculina, lo que se refleja en la selección de lecturas para los LTG del modelo de 2017. Esto resulta contradictorio si se considera que la reforma de aquel año enfatizaba la necesidad de evitar desigualdades por razones de género, origen o cualquier otra condición. Sin embargo, el análisis de los materiales de estudio demuestra que dichos principios no se ven reflejados en la práctica.

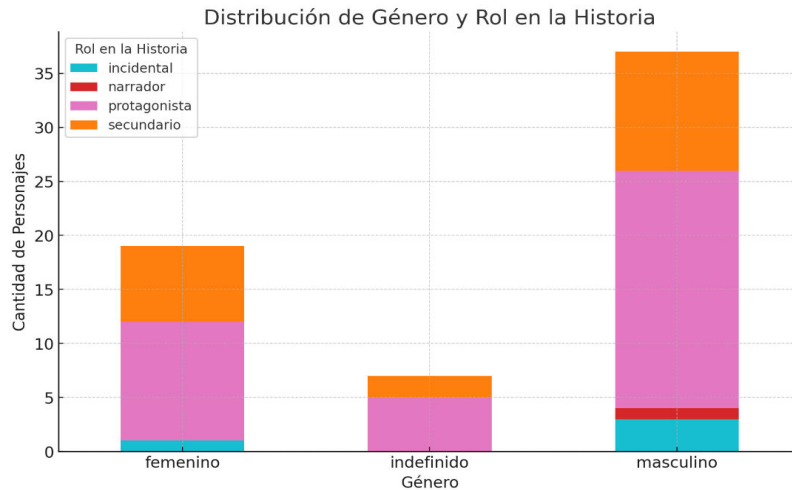
Ahora bien, estos datos sobre los autores e ilustradores serán clave al momento de analizar las representaciones de los personajes masculinos en las lecturas, ya que me permitirán

reflexionar sobre la posible relación entre la autoría y la construcción de dichas representaciones. Es necesario cuestionar si la mayoría masculina dentro de los autores influye en la forma en que los personajes son representados o si hay diferencias significativas en las narrativas escritas por hombres y por mujeres. De igual forma, será relevante considerar si la paridad en la distribución de ilustradores impacta en la manera en que se visualizan los personajes dentro de los libros.

Para el análisis de las lecturas, tomo en cuenta únicamente aquellas que tienen personajes definidos y que llevan a cabo acciones dentro de la historia o que tienen un rol significativo en la narración. Aquellos que no cumplen con estos criterios los clasifico como personajes ambientales, es decir, figuras que aparecen en el fondo o como parte del contexto sin un impacto narrativo relevante. Estos últimos serán considerados más adelante en el análisis. Para comenzar, analizo la distribución de los personajes en función de su género y su rol dentro de la historia. De los 63 personajes examinados, el 59% son masculinos, el 30% femeninos y el 11% indefinidos. Esta última categoría incluye a aquellos personajes que son animales no humanizados en la ilustración y cuyo género no es explícito en el texto. Dado que en español no existe un género neutro gramatical, su clasificación resulta ambigua; aunque el uso de artículos podría sugerir un género, su rol en la historia y la manera en que son descritos me impiden clasificarlos dentro del binario masculino-femenino. La Gráfica 1, muestra la distribución de estos personajes según su rol narrativo (protagonista, secundario, incidental, etc.), lo que me permite visualizar de manera más clara la relación entre género y jerarquía dentro de los relatos.

Gráfica 1

Distribución de género y rol de los personajes



Fuente: Elaboración propia con base en los Libros de *Español. Lecturas* de 1.º y 2.º grado, 2017, mediante Data Analyst.

La gráfica muestra que la mayoría de los personajes en los LTG son masculinos y predominan en los roles protagónicos y secundarios, lo que refuerza su presencia en las lecturas. Aunque hay personajes femeninos en roles principales, su representación es menor en comparación con la de los masculinos. De igual forma, los personajes de género indefinido aparecen en una cantidad aún más reducida. Si sumamos el porcentaje de protagonistas femeninos e indefinidos, solo alcanzamos un 42%, mientras que los masculinos siguen siendo la mayoría. La distribución de estos roles sugiere que los personajes masculinos tienen mayor participación activa en las narraciones, lo que se correlaciona con la manera en que los hombres han sido históricamente representados con mayor agencia en la sociedad. Este resultado se vincula con la noción de Teresa de Lauretis, pues los LTG funcionan como tecnologías de género que producen y organizan las identidades, colocando a las masculinidades en posiciones de mayor protagonismo y agencia frente a otras. En contraste, los personajes femeninos y los de género indefinido tienden a ocupar roles de menor relevancia, lo que no solo refleja la invisibilización de otras identidades en los textos, sino también la infravaloración de la

naturaleza, al no otorgar más espacios a seres no humanos. Hasta este punto del análisis, resulta claro que las lecturas dan prioridad a ciertas identidades sobre otras, lo que contribuye a una brecha de género entendida como una disparidad en el acceso a la representación, participación y reconocimiento entre mujeres y hombres (Buquet Corleto et al. 313).

Este mismo patrón se repite en la literatura infantil clásica., donde los personajes masculinos suelen tener mayor agencia incluso cuando no son protagonistas (como en las historias de princesas, donde los héroes masculinos son quienes toman acción). Cole y Cole afirman que “una buena cantidad de pruebas sugiere que para cuando los niños tienen unos 6 o 7 años se han formado un concepto estable de su propia identidad como hombre o mujer” (Cole and Cole citado por Rodríguez 256). Esto ocurre debido a la socialización del conocimiento dentro del núcleo familiar, el primer espacio donde los niños construyen su identidad. Sin embargo, la infancia es una etapa de constante formación y descubrimiento, en la que los niños y niñas tienen la oportunidad de ampliar su visión del mundo a partir de nuevas experiencias. En este sentido, el primer acercamiento a la lectura en la fase 3 en la NEM es clave para generar un espacio de aprendizaje que muestre otros círculos distintos a los modelos familiares, y así permitir a los estudiantes conocer otras identidades y formas de ser. Aunque la educación y la familia están inevitablemente vinculadas, la escuela y los docentes pueden ser un papel fundamental como mediadores, facilitando un desarrollo más libre e integral de los niños y niñas.

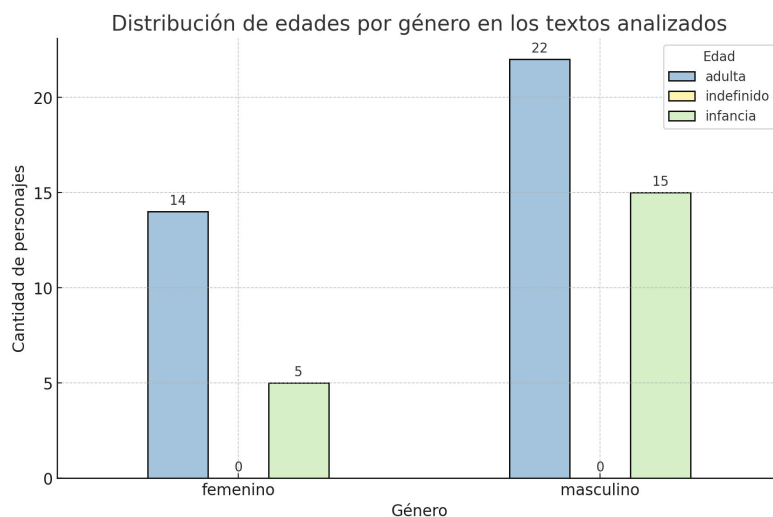
A pesar de que la reforma educativa de 2017 promueve la igualdad de género y la no discriminación, los materiales continúan reproduciendo disparidades de representación. Además, como ya he mencionado, lograr la paridad de género, ya sea entre alumnos o entre personajes ficticios no es suficiente para garantizar una educación con perspectiva de género y verdaderamente transformadora. Es decir, incluir más personajes femeninos o relativamente neutros no implica necesariamente un cambio en los imaginarios que perpetúan las

desigualdades. Por estas razones, resulta importante analizar el currículo oculto, ya mencionado. Aunque la reforma establece principios de igualdad entre las personas, en la práctica, los libros de texto siguen transmitiendo sesgos a través de la selección y distribución de los personajes. Ahora que hemos revisado esta primera aproximación a la representación de género en los LTG, puedo enfocarme con más detalle en los rasgos de las masculinidades, ya que, al ser el grupo más grande y el que realiza más acciones dentro de las narraciones, es clave examinar cómo son representados estos personajes y qué mandatos de la masculinidad están exponiendo.

Empezaré el análisis considerando la distribución de las edades de los personajes masculinos. De los 37 personajes masculinos analizados, tenemos que 22 son adultos y 15 son infancias, mientras que los femeninos son 14 adultos y 5 infancias, como muestra la siguiente gráfica 2.

Gráfica 2

Distribución de edades según género en los textos analizados.



Fuente: elaboración propia con base en los Libros de *Español. Lecturas* de 1.º y 2.º grado, 2017, mediante Data Analyst.

Solo hay cinco personajes femeninos infantiles en los textos. Dos de ellos aparecen en poemas: “Sonatina” de Rubén Darío y “Mi cara” de Gloria Fuertes. En ambos casos, los personajes no tienen agencia, incluso, en el poema de Fuertes ni siquiera se menciona que sea una niña, solo lo sabemos por la ilustración. Los otros tres personajes provienen de cuentos clásicos, como “Ricitos de Oro” es protagonista, pero en su historia, Ricitos es antagónica y sus acciones son vistas como malas y descuidadas. Los otros dos personajes son de la obra de teatro *Pedro y el Lobo*, donde aparecen una pata y un pajarito. En la historia no se especifica su género, pero en la ilustración se representan como niñas disfrazadas de los personajes. Con esto logro ver que hay muy poca representación de infancias femeninas en los textos y que, cuando aparecen, sus papeles son secundarios o carecen de agencia. En varios casos, su presencia es más visual que narrativa, lo que refuerza la idea de que los personajes masculinos tienen mayor peso dentro de las historias. Ahora, si observamos a las mujeres adultas, de las catorce representadas en los textos, ocho cumplen roles de madre o abuela, ya sea como protagonistas o personajes secundarios. Las demás aparecen en canciones, poesías o rondas sin un rol social definido, como en la canción “Doña Blanca”. También hay dos personajes incidentales en la poesía “Del trópico” de Rubén Darío: una muchacha y la patrona, ambas se dedican a preparar y servir los alimentos. Por último, distingo que la única lectura no ficcional en ambos libros es una autobiografía de Gabriela Mistral, en la que la autora narra una parte de su historia. Esta inclusión representa el único caso en el que se muestra a una mujer en un contexto diferente a los estereotipos que predominan en el resto de los textos. Sin embargo, al ser solo una excepción dentro de los libros, no podría decir que hay un verdadero cambio en la representación de las figuras femeninas, pues siguen limitadas a los mismos roles tradicionales.

Este primer análisis de las figuras femeninas me permite hacer contraste con las masculinas y establecer una base para el análisis en la representación de la masculinidad en los

textos. En total, hay veintidós personajes masculinos adultos y quince infancias. Como mencioné anteriormente, la mayoría de los personajes masculinos ocupan roles protagónicos, mientras que los secundarios son menos. En el caso de los niños, solo dos tienen un papel secundario, lo que significa que las infancias masculinas predominan en los relatos como personajes centrales, algo que no ocurre con las niñas. Además, todos los niños tienen presencia en las ilustraciones, lo que refuerza su visibilidad en los LTG. Es importante destacar este punto, pues implica que los niños lectores encontrarán más modelos con los cuales identificarse en las narraciones. Sin embargo, esto invita a plantear: ¿realmente estas representaciones permiten que los niños se vean reflejados? ¿Existe diversidad en las figuras masculinas o solo se repite un mismo modelo de masculinidad? Para visualizar de manera más clara la representación de los personajes infantiles masculinos, he recopilado en la Figura 1 una muestra de sus ilustraciones presentes en los LTG.

Figura 1

Recopilación de ilustraciones de personajes infantiles en los Libros de Español. Lecturas



Fuente: elaboración propia con base en los Libros de *Español. Lecturas* de 1.º y 2.º grado, 2017.

Aunque hay ilustradores e ilustradoras de distintas partes del país y con estilos variados, las representaciones de los niños son bastante similares. Casi todos tienen el cabello corto, liso, café o negro, con facciones simples y sin rasgos que los diferencien demasiado. También son, en su mayoría, de tez clara, sin representación de niños racializados, con discapacidad o que pertenezcan a alguna comunidad. En cuanto a sus expresiones, la mayoría muestran alegría, curiosidad o neutralidad, pero no hay muchas emociones más complejas como tristeza, enojo, nostalgia o miedo. En las historias, los niños suelen ser exploradores, aventureros, imaginativos y conectan con la naturaleza. Sin embargo, interactúan poco con otros personajes, y cuando lo hacen, generalmente es con adultos que funcionan como figuras de autoridad. Casi no hay interacción con otros niños y menos con niñas. Además, los personajes son bastante planos y no muestran muchas perspectivas o contextos distintos. Parece que, en un intento por hacerlos "neutrales", se pierde la riqueza que la literatura puede aportar para hablar de la experiencia humana, además que responde al mandato de universalidad y desarraigo, pues no hay características propias de una comunidad. Por eso, es difícil que los niños puedan verse reflejados en estas historias, o que puedan conectar más allá de lo estético o del formato del libro o de los juegos de palabras y la forma de los textos. Además, les será muy difícil conectar con otras realidades diferentes a la suya, ya que la literatura no solo configura su propia subjetividad, sino que también “nos permite ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros ‘con un interés mayor al de un turista casual; con un compromiso y entendimiento receptivos, y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad” (Emilce Moreno 160).

Estos cuentos siguen el modelo clásico de los niños en la literatura: aventureros, valientes, soñadores y curiosos, rasgos tradicionalmente asociados a lo masculino. Los personajes no experimentan ni expresan emociones que desafíen el mandato de masculinidad, ni se encuentran en situaciones que cuestionen los roles tradicionales. Cruz Sierra explica que existe una relación

entre misoginia y homofobia, pues el sistema masculino rechaza todo aquello que pueda vincularse con la feminidad o la homosexualidad: “los hombres no solo se protegen de los otros hombres, sino también de sí mismos. Por ejemplo, la emocionalidad, la intimidad son aspectos concebidos como internos, femeninos, como indicios de homosexualidad” (177). En este sentido, la forma en que los cuentos presentan las infancias masculinas responde a un intento de universalidad que las mantiene dentro de la norma, evitando cualquier rasgo que pueda interpretarse como femenino o alejado del ideal hegemónico. Esto también dialoga con algunos de los pilares de la caja de la masculinidad, particularmente aquellos relacionados con la autosuficiencia, la fuerza, la heterosexualidad y el control.

Los niños son los protagonistas de muchas historias, hay muy poca variedad en cómo se representan. No hay diversidad en corporalidades, razas, identidad de género o expresiones emocionales. En general, los LTG muestran una visión muy limitada de la infancia, lo que puede afectar la forma en la que los niños y niñas que los leen construyen su identidad y su relación con la lectura. Si no ven reflejada su realidad en los textos, es difícil que se identifiquen con ellos o que los sientan cercanos. No es cuestión de que los textos sean simples o fáciles porque son para niños pequeños, sino que reflejan de manera evidente los intereses y lineamientos de los sistemas de poder. La literatura infantil puede presentar, y ya lo hace, personajes mucho más interesantes, con emociones y cuestionamientos complejos, sin dejar de considerar a su lector modelo: las infancias. Existe mucha literatura y muchos autores que representan esta diversidad en sus historias, los modelos educativos y la Secretaría de educación pública, deberían realizar mejores elecciones a la hora de hacer las compilaciones de lecturas para los LTG.

Para continuar con el análisis, me enfocaré en el grupo mayoritario: las masculinidades adultas. De los veintidós personajes identificados, once son protagonistas, ocho secundarios y tres incidentales. Diez de ellos no tienen un rol social o una ocupación claramente definida,

mientras que el resto desempeña funciones específicas como comerciantes, doctor, docente, ladrones, campesinos, cazador o trabajadores de distintos oficios. Además, dentro de esta categoría también encontramos figuras paternas y abuelos. A diferencia de los personajes femeninos, los masculinos tienen oficios claramente definidos y desempeñan trabajos, lo que refuerza la noción del hombre como proveedor, lo cual encaja con el pilar número cuatro de la caja de la masculinidad el cual corresponde a los roles masculinos rígidos. Esto lo explican los autores como “no es bueno que a un hombre se le enseñe a cocinar, coser, limpiar la casa y a cuidar de los niños más pequeños. Un hombre no debería hacer tareas domésticas. Los hombres deberían ser realmente los que traigan dinero al hogar y sostengan a sus familias, no las mujeres” (Heilman et al. 23). Sumado a lo anterior, en varios casos, los personajes masculinos se agrupan en colectivos (como campesinos, ladrones y trabajadores), lo que responde al mandato de cofradía, lo que refuerza la idea de que la masculinidad también se construye a través de la convivencia y el sentido de pertenencia (cosa que no pasa con los personajes femeninos). Sin embargo, esta colectividad no necesariamente implica vínculos afectivos o apoyo emocional entre los hombres. Como se señala en *La caja de la masculinidad*, incluso dentro de los espacios de amistad masculina persiste el mandato de autosuficiencia, donde los hombres “tienden a lidiar con sus emociones con poco o ningún apoyo de otros”(Heilman et al. 9) , debido al miedo de mostrarse vulnerables o parecer femeninos u homosexuales. De esta manera, las relaciones masculinas representadas en los textos parecen sostenerse solo desde la convivencia y el grupo que desde la intimidad emocional.

Ahora bien, para continuar, la figura 3 es muestra de las ilustraciones de las figuras masculinas adultas:

Figura 3

Recopilación de ilustraciones de personajes adultos en los Libros de Español. Lecturas



Fuente: elaboración propia con base en los Libros de *Español. Lecturas* de 1.º y 2.º grado, 2017.

Al pertenecer a una misma edición de los LTG, es evidente que algunas de las características observadas en las infancias también se reflejan en los adultos. Aunque en apariencia hay mayor diversidad entre los personajes masculinos adultos, en realidad persiste cierta uniformidad en las ilustraciones (sin considerar el estilo o la técnica). Predominan figuras con cuerpos normativos (delgados o de complexión media), con escasa representación de corporalidades diversas. A diferencia de los niños, cuyas expresiones reflejan curiosidad, los adultos suelen representarse con gestos serios, de determinación, enfoque o con un semblante neutral. Su vestimenta responde a una masculinidad tradicional, en algunos casos asociada al campesino, aunque esta imagen suele asociarse con lo mexicano, en estas narraciones su presencia no implica necesariamente una identidad nacional ni son presentados como relatos basados en tradiciones del país. La vestimenta del resto de personajes, está vinculada a una clase media blanca, reforzando la idea de la formalidad o la seriedad como características masculinas. Además, estos personajes carecen de una temporalidad o un contexto definido, lo que refuerza la

idea de universalidad y desarraigo. De cierta forma, esta uniformidad también responde al pilar del atractivo físico masculino, donde se espera que “los hombres de verdad” cumplan con determinados estándares de apariencia y presentación personal “pero lograrlo sin que se note que le dedican mucho esfuerzo” (Heilman et al. 22), es decir, sin desviarse demasiado de una imagen socialmente aceptable. Por lo que no hay espacio en los LTG para verse diferente o salirse de esta sobriedad masculina.

Otro punto relevante es la ausencia de hombres en roles de vulnerabilidad o cuidado, con la única posible excepción del oso en “Ricitos de Oro”. Sin embargo, al observar la ilustración, queda claro que es mamá oso quien asume las tareas de cuidado. La interacción significativa entre personajes masculinos es escasa y, cuando ocurre, está mediada por el trabajo o la posesión de bienes. La dueñidad, como la nombra Segato, es un rasgo central en estas figuras masculinas, ya que suelen representarse como propietarios de animales, proveedores de la familia, individuos que roban o buscan apropiarse de objetos, o personajes que ejercen algún tipo de poder sobre otros. También es evidente que los personajes masculinos se construyen en torno a la autosuficiencia y la acción, no hay relatos en los que pidan ayuda o enfrenten problemas que no puedan resolver por sí mismos, lo que responde al mandato de insensibilidad y al de racionalidad. Si comparamos a los niños con los adultos, los primeros son representados como aventureros, imaginativos y en contacto con la naturaleza, mientras que los adultos aparecen completamente integrados en una sociedad con roles definidos, donde no hay espacios para la curiosidad ni la creatividad. No hay personajes adultos vinculados con lo artístico o lo natural (no considero en esta afirmación a los personajes que son animales). Tampoco existen representaciones de figuras masculinas en espacios de afecto o ternura, lo que refuerza el concepto de masculinidad hegemónica. Por lo que, las representaciones masculinas presentes en los LTG permanecen dentro la caja de la masculinidad, pues reproducen los modelos de fortaleza, autosuficiencia y

control los cuales son rasgos centrales del deber ser masculino. Además, como ya se mencionó, no hay diversidad en términos de raza, corporalidad o identidad de género, lo que limita la posibilidad de que los lectores encuentren modelos diversos de masculinidad en los LTG.

A lo largo de este análisis, ha quedado claro que los LTG construyen la masculinidad dentro de un marco rígido y homogéneo, tanto en la infancia como en la adultez. Mientras que los niños son representados como aventureros e imaginativos, los hombres adultos se integran en roles sociales donde la autosuficiencia, la racionalidad y la autoridad son sus principales características. La infancia es mostrada como una etapa de exploración, pero no hay un proceso de transición hacia la adultez, los niños no crecen ni cambian, simplemente se insertan en un sistema donde su valor se define por el trabajo o la posesión de bienes. También observo una ausencia de hombres en roles de vulnerabilidad, lo que responde al mandato de insensibilidad y a las expectativas de autosuficiencia, como ya se han mencionado anteriormente, que se imponen en los hombres y la soledad a la que se ven orillados. Esta falta de representación de emociones y vulnerabilidad es importante si consideramos que los hombres jóvenes que permanecen dentro de la caja presentan mayores niveles de inseguridad, depresión y pensamientos suicidas, asociados con la presión de cumplir constantemente con ideales rígidos de masculinidad (Heilman et al. 9). Por lo tanto, creo que no basta únicamente con incorporar representaciones más diversas dentro de los materiales educativos, sino también generar espacios de diálogo donde los niños puedan hablar sobre sus emociones, su autopercepción y las distintas formas posibles de habitar la masculinidad, como traté de integrar en la intervención pedagógica de esta investigación. Además, hay una falta importante de diversidad en los cuerpos masculinos, ya que no hay representaciones de hombres racializados, con discapacidades o con expresiones de género que se salgan del modelo hegemónico. Los personajes son representados con universalidad y esto no es accidental, ni responde a la edad de los niños, sino que responde a un modelo de masculinidad

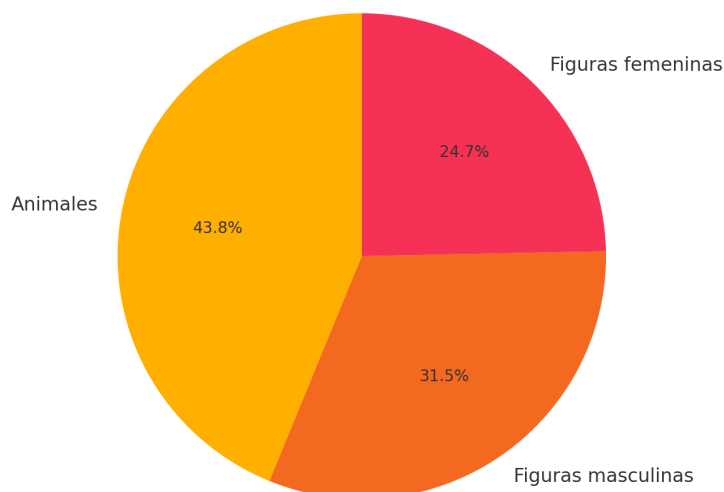
que excluye cualquier identidad que pueda verse como frágil o emocionalmente expresiva, o femenina. Esta falta de representación dialoga con la crítica decolonial sobre cómo ciertas identidades se construyen como universales y deseables, dentro de “un sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial y, [...] heterosexual” (Curiel, *Construyendo metodologías feministas* 49)

Para contrastar la representación masculina, las infancias femeninas aparecen en menor medida y con menos agencia dentro de sus historias. Las mujeres adultas, están asignadas a roles de maternidad, servicio o son figuras que aparecen en poemas o canciones sin una identidad definida. Esto refuerza una visión jerárquica de género donde los hombres son los actores principales de las narrativas y las mujeres, cuando aparecen, cumplen funciones secundarias en la historia. Puedo afirmar que los LTG no solo replican una masculinidad hegemónica, sino que también excluyen otras formas de ser y habitar el mundo. Al poner como prioridad ciertos rasgos y experiencias masculinas, se deja fuera la posibilidad de que los niños y niñas vean reflejadas masculinidades diversas o que conozcan a otros por medio de la posibilidad de la lectura.

Ahora bien, antes de pasar al siguiente conjunto de libros, haré un análisis rápido de los personajes ambientales o de fondo que aparecen solo como parte de las ilustraciones. Aunque no forman parte central de la narración, su presencia contribuye a reforzar las ideas que se transmiten en los textos y corresponde al currículo oculto de las lecturas. Después de contabilizar las ilustraciones de los cuentos, identifiqué un total de 235 personajes: 103 son animales, 74 corresponden a figuras masculinas y 58 a figuras femeninas. La siguiente gráfica de pastel muestra esta distribución.

Gráfica 3

Distribución de categorías de los personajes ambientales



Fuente: elaboración propia con base en los Libros de *Español. Lecturas* de 1.º y 2.º grado, 2017, mediante Data Analyst.

En el libro de primer año, la distribución de personajes es la siguiente: 60 animales, 28 figuras masculinas y 19 figuras femeninas. Mientras que en el de segundo grado, los números cambian a 43 animales, 46 figuras masculinas y 39 figuras femeninas. Estos datos reflejan la infrarrepresentación de los personajes femeninos en comparación con los masculinos y con la gran presencia de figuras animales, lo que pone en evidencia un desequilibrio en la representación de género dentro de las ilustraciones. La disparidad es más evidente en el libro de primer año, donde los animales predominan como figuras centrales en los textos y la presencia de niñas o mujeres es mínima. En el caso del libro de segundo grado, identifiqué un intento por equilibrar la representación de personajes. Sin embargo, esto sigue el patrón ya mencionado, donde la distribución de género no es equitativa y las figuras femeninas siguen siendo menos. Veamos ahora una muestra de las ilustraciones de masculinidades que conforman el grupo de personajes ambientales:

Figura 4

Recopilación de ilustraciones de masculinidades en los personajes ambientales



Fuente: elaboración propia a partir de los Libros de *Español. Lecturas* de 1.º y 2.º grado, 2017.

Al analizar los personajes ambientales, es decir, las ilustraciones de fondo, encuentro patrones claros en la representación de figuras masculinas. Aunque estos personajes no tengan una participación activa en las narraciones, su presencia no es neutra y está marcada por ciertas normas. Como ya expliqué en otro capítulo, el currículo oculto se refiere a todo aquello que se enseña pero que no forma parte explícita del programa de estudios y este se transmite a través de los docentes, el material educativo, las imágenes, entre otros medios. En este caso, las ilustraciones, la figuras, hablan, transmiten significados y dejan en evidencia las políticas de las instituciones públicas. Para empezar, la mayoría de los personajes masculinos representados desempeñan oficios tradicionales como campesinos, carpinteros, reyes o trabajadores manuales (de manera similar a los personajes en las narraciones). Se sigue reforzando así la idea de que el papel del hombre en la sociedad está ligado a la producción de capital, a la provisión, a la productividad y a la posesión de bienes materiales, lo que sigue la línea del mandato de masculinidad, explicado por Segato. No identifico estas acciones en los personajes femeninos,

quienes apenas aparecen representadas en oficios y, cuando lo hacen, generalmente están preparando alimentos. La única excepción es una imagen pequeña de una doctora, incluida dentro de uno de los palíndromos del libro. Esto responde a los roles masculinos rígidos y la expectativa de que "los hombres contribuyan al bienestar familiar básicamente como proveedores económicos, mientras que las mujeres aportan en forma desproporcionada al cuidado diario de los niños y del hogar" (Heilman et al. 22).

Como ya he mencionado sobre los textos y sus ilustraciones, tenemos un problema de homogeneidad o universalidad. Desde una perspectiva decolonial, el hecho de que todos los personajes compartan rasgos, tonos de piel y corporalidades responde a estándares eurocéntricos y occidentales, en lugar de reflejar la diversidad de la sociedad mexicana. La mayoría de los personajes tiene rasgos físicos asociados a lo blanco o a una falsa neutralidad racial, con nulas representaciones de hombres indígenas, afromexicanos o de otras identidades racializadas. Estos silencios no son casualidad, sino que forman parte de una estructura histórica en la que los cuerpos no blancos y no normativos han sido sistemáticamente excluidos de los espacios culturales y educativos. Como explica Quijano "desde esa perspectiva eurocéntrica, ciertas razas son condenadas como 'inferiores' por no ser sujetos racionales" (805). Por lo tanto, no resulta extraña la falta de representación de personajes masculinos racializados, a pesar de que la Reforma del 2017 establece explícitamente la necesidad de condenar todo tipo de discriminación. Sin embargo, en los dos libros analizados, solo detecté una ilustración de un hombre negro y dos de personas en sillas de ruedas. Cabe destacar que el hombre negro forma parte de un grupo de ladrones, mientras que los personajes con discapacidad apenas aparecen en el fondo de las ilustraciones, sin un rol en el texto. Como si solo existiera un solo tipo de persona con discapacidad, ignorando a las personas con discapacidad visual, auditiva, psicosocial, entre otras; ignorando también a otros grupos racializados y discriminados. La falta de representación de

hombres racializados fuera de contextos marginales refuerza la idea de que el poder y la autoridad pertenecen exclusivamente a un tipo de hombre en particular (blanco, cis, heterosexual). Además, la exclusión de otras corporalidades (como cuerpos diversos o expresiones de género distintas a la cisheteronormatividad) limita la posibilidad de que los niños encuentren modelos diversos para construir su identidad o para reconocer y legitimar otras experiencias. Sobre esto, Ochy Curiel y María Emma Wills describen cómo el proyecto de nación en Colombia responde a una lógica de nación homogénea, es decir, una nación construida a partir de la idea de una sola raza, una sola lengua y un orden cultural y moral asociado con sujetos blancos, letrados y occidentales, quienes serían los encargados de conducir al país hacia el progreso (*La Nación Heterosexual* 72). Considero que esta lógica también puede observarse en el contexto mexicano y se evidencia en las representaciones presentes en los LTG. Aunque no aparece de manera explícita, forma parte del currículo oculto, pues presenta a los niños imágenes fijas sobre el tipo de identidad y sujeto al que se debe aspirar.

Los personajes masculinos de fondo en las ilustraciones de los LTG no solo acompañan las historias principales o los textos poéticos, sino que también funcionan como refuerzos visuales del currículo oculto. A través de ellos se reproducen normas de género que los niños y niñas interiorizan sin cuestionar, ya que es probable que estos mismos patrones sean reforzados en sus hogares y otros espacios de socialización. Esto genera un ciclo de omisiones y silenciamientos que, con el tiempo, se traducen en violencias normalizadas. La violencia, a su vez, es el mecanismo mediante el cual el patriarcado mantiene y legitima su posición de poder. Al respecto, Cruz Sierra explica que la violencia también:

es producto de la socialización primaria en la familia y en el entorno social inmediato, con el ejercicio del poder y la subordinación, el poder-resistencia, el poder-violencia que los infantes presencian en la calle, en la escuela y en su casa donde se aprende la diferencia y

el privilegio de ser hombre, donde se actúan las jerarquías, la autoridad, y la supremacía que ello implica. (178)

Por lo que es de extrema importancia trabajar desde la infancia en reconocer e incluir corporalidades que históricamente han sido infrarrepresentadas y trabajar por generar una educación que no repita patrones de violencia.

Por último y para cerrar este apartado sobre la Reforma Educativa de 2017, tanto las lecturas como los personajes e ilustraciones de los libros de texto constituyen un contenido vivo y analizable, en el que identifiqué con claridad una agenda política institucional. A pesar de que el Nuevo Modelo Educativo reitera la importancia de trabajar por la igualdad y la equidad sin distinción de género u origen, es evidente que estas intenciones no se reflejan en la selección de lecturas, en las ilustraciones o en la antología de autores dentro de los libros de lecturas. Por lo tanto, una falta de congruencia entre lo que propone la Reforma y lo que efectivamente se propone en los materiales educativos. Aunque en este análisis solo se han considerado dos libros del total que publica la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), los patrones que identifiqué demuestran un problema estructural que afecta la educación integral de los estudiantes. Es fundamental ampliar el estudio a otros grados y materiales para evaluar si estas tendencias se mantienen o si, en otros niveles, la representación mejora o se agrava. En los libros para niños, las imágenes no funcionan solo como un adorno o complemento visual, sino como parte esencial del significado del texto. Las ilustraciones guían la lectura e influyen en cómo los niños y niñas interpretan la historia y pueden reforzar o cuestionar los mensajes que transmite el texto. Por eso, aunque una narración parezca “neutral”, las imágenes pueden cargar con significados que afectan la comprensión general del relato.

Habiendo planteado estas reflexiones, puedo proceder al análisis de los libros de la NEM.

II.4 Libros: Múltiples Lenguajes 1º y 2º grado de la Nueva Escuela Mexicana

Antes de comenzar, aclaro que los libros de la NEM presentan una distribución diferente a las materias o asignaturas tradicionales. Por lo que, los libros se organizan de la siguiente manera: *Múltiples Lenguajes*, *Proyectos de Aula*, *Proyectos Comunitarios*, *Proyectos Escolares*, *Nuestros Saberes: libro para alumnos, maestros y familia*, *Múltiples Lenguajes: trazos y números* y *Múltiples Lenguajes: trazos y palabras*. En este análisis, me centraré en el libro *Múltiples Lenguajes*, ya que su enfoque principal es el desarrollo de habilidades lectoras, no solo en relación con los textos escritos, sino también con las imágenes, el lenguaje matemático, el lenguaje artístico y las lenguas indígenas, entre otros. Las intenciones de la NEM son entender la lectura más allá de la simple decodificación de letras y palabras, y enseñar que leer implica descifrar distintos códigos y formas de representación. Este libro integra contenidos de diversas áreas como arte, literatura, cultura, historia y matemáticas, las cuales están diferenciadas por colores en el índice. Además, cada lectura está acompañada de una serie de íconos que indican su relación con los cuatro campos formativos y los siete ejes articuladores. Esto permite que alumnos, docentes y familias identifiquen de qué manera las lecturas se vinculan con distintas áreas del conocimiento y cómo pueden relacionarse con otros contenidos y saberes comunitarios. Para mi análisis, tomaré únicamente las lecturas marcadas como literatura, ya que en los libros de *Lecturas* de la reforma anterior solo se incluían textos literarios. Para mantener la continuidad de la investigación, dejaré de lado los demás temas. Sin embargo, en lo que respecta a los autores e ilustradores, sí consideraré a todos los colaboradores referenciados en el libro, independientemente de la categoría en la que se ubiquen sus aportaciones, esto para una mirada más global de la selección de colaboradores.

Subrayo que la NEM lanzó una convocatoria para que personas de todo México, así como extranjeros con al menos cinco años de residencia comprobable en el país, pudieran participar en

la creación de materiales para los nuevos libros de texto. La convocatoria estaba abierta a personas de todas las edades, experiencias y formaciones, en la que podían participar ilustradores, fotógrafos, cartógrafos, docentes, alumnos, artesanos, escultores, artistas urbanos y creadores de instalaciones, entre otros. Aun así, en los créditos iconográficos también aparecen ilustradores y fotógrafos que no formaron parte de esta convocatoria, sino que provienen de otros archivos iconográficos. Además, la NEM reconoce la autoría de las fotografías e ilustraciones dentro del libro, ya que en cada imagen se incluye el nombre del creador justo debajo de esta. En contraste, en la reforma anterior, los nombres de los ilustradores solo aparecían en la portada interior, lo que dificultaba identificar quién había realizado cada ilustración (a menos que alguien conociera el estilo específico de cada artista). En la NEM, esto cambia, ya que cada ilustración menciona explícitamente a su autor, dándole un reconocimiento más visible a los creadores de las imágenes. También la NEM destaca que para la selección de autores de los materiales didácticos fueron docentes e investigadores de todo el país los que trabajaron para escribir todos los libros, esto con la intención de que la NEM fuera producto de un trabajo colaborativo. Ahora veamos la distribución de estos en la siguiente tabla 2.

Tabla 2

Distribución de autores e ilustradores por género en los libros Múltiples Lenguajes

	Hombres	Mujeres	Anón.
Autores	25	30	7
Ilustradores	19	24	—

Fuente: elaboración propia con base en los *Múltiples Lenguajes* de 1.º y 2.º grado, 2022.

En la selección de ilustradores y autores hay una mayor paridad de género, así como mayor presencia de mujeres en la compilación de los libros. Esto representa un cambio

significativo con respecto a los libros de la Reforma Educativa de 2017, donde el número de autoras era mínimo. Además, la presencia de textos anónimos es poca, ya que no se incluyen relatos clásicos de la literatura infantil (como Caperucita Roja) o canciones folclóricas, los pocos textos sin autor corresponden a leyendas de pueblos originarios. Otro aspecto destacable de la NEM es que la mayoría de los colaboradores son mexicanos y mexicanas, con algunas excepciones, de autores de Argentina, Italia, España y Colombia. Esta selección se alinea con los ideales decoloniales que promueve la Nueva Escuela Mexicana, un eje central que guía tanto la reforma como el discurso del gobierno en turno. En este sentido, podríamos decir que la NEM propone un libro de *mexicanos pintados por sí mismos*, es decir, un libro de mexicanos sobre mexicanos para las infancias mexicanas.

Al revisar la lista de autores, es evidente que no hay una gran cantidad de escritores clásicos o canónicos ni representantes de lo que tradicionalmente se considera “la gran literatura”. Dentro de este grupo, solo aparece Alfonsina Storni con un poema, y algunas frases o citas cortas de autores como Miguel de Unamuno, Jorge Luis Borges, Rosario Castellanos y Julio Cortázar. Sin embargo, estas citas están inmersas en textos que no son literarios y funcionan más como un complemento dentro del material. Se podría argumentar que los niños y niñas no tienen acceso a La Literatura en su sentido más tradicional. No obstante, la selección de lecturas incluye a autores reconocidos en distintos géneros como poesía en español, ciencia ficción y poesía en lenguas originarias, entre ellos José Luis Zárate, Nadia López, Imelda Quintana y Armando Salgado. También hay escritores con carreras jóvenes que fueron seleccionados para los LTG. Aun así, desde mi punto de vista, muchas de las lecturas responden a la definición de Cervera sobre literatura instrumentalizada. Gran parte de los textos incluidos en estos libros (con sus excepciones) tienen un propósito didáctico explícito y están escritos para enseñar algún tema específico en concordancia con el currículo oficial. Por ejemplo, encontramos una obra de teatro

que busca concientizar sobre la discriminación lingüística (clasificado en asignatura de historia, escrito por una alumna), un poema sobre las fases de la luna, un texto con refranes que incluyen la palabra “ojo”, un artículo informativo sobre los mamuts (clasificado como literatura), un texto sobre el origen de la palabra tortilla, entre otros. Estos textos, aunque emplean recursos literarios, parecen perder parte de su valor estético al estar claramente pensados con una intención pedagógica. La literatura en estos casos deja de ser un espacio de gozo y exploración lúdica para convertirse en una herramienta didáctica.

Por supuesto, la literatura puede enseñar y sensibilizar sobre diversos temas, pero esta no debería ser su única finalidad. Al respecto, Adolfo Córdova “la cuestión no es cubrir cuotas y dictar una agenda a los niños, niñas y jóvenes (como con las modas antibullying o en favor de «los sentimientos»), ello sólo reproduce la mirada adoctrinadora y adultocentrista que tanto mal le hace a la LIJ”(Córdova). El autor propone la necesidad de textos escritos desde una sensibilidad genuina y no únicamente desde una intención pedagógica o moralizante. Aunque la intención de estos libros es fomentar la lectura y el aprendizaje, considero que falta una motivación estética en la selección de los textos. No todos los materiales fueron escritos específicamente para los LTG, pero la curaduría de los temas y autores es lo que les otorga ese carácter instrumental, que obedece a la propuesta de ligar los temas a proyectos integradores. En contraste, los libros de Lecturas de la reforma anterior (con todos sus defectos y críticas) no tenían una intención curricular explícita, más allá de la lectura literaria. Funcionaban únicamente como un complemento al libro de *Lengua Materna. Español* y su propósito principal era promover la lectura sin estar atados a temas, períodos o autores específicos. Su único objetivo era fomentar el gusto por la lectura. Ambas reformas tienen aciertos y aspectos criticables. Pareciera que aquello que la NEM busca resaltar (la inclusión y la diversidad) es precisamente lo que le

faltaba al modelo anterior, mientras que el valor estético presente en la NME es lo que se necesita en la NEM.

A pesar de la presencia de literatura instrumentalizada, la NEM también realizó esfuerzos por incluir leyendas y canciones de distintos pueblos originarios (tanto en su lengua original como en su traducción al español), caligramas y poesía gráfica, textos para el aprendizaje de la lectura musical, así como pinturas y biografías de artistas plásticos, entre otros temas. Esto amplía el panorama de la lectura tradicional, ya que ofrece la oportunidad de alfabetizar a los estudiantes desde otras perspectivas. Lo que también representa un cambio importante en contraste con la reforma anterior, que no incluía otras lecturas, fuera de la literaria.

Continuando con el análisis, al ser un libro donde se mezclan diferentes asignaturas o temas, tenemos una menor cantidad de textos literarios y por lo tanto una menor cantidad de personajes. En el libro de primer año, tenemos que de las ochenta y nueve lecturas veintinueve son clasificadas como textos literarios y en segundo año tenemos que, de ochenta textos, veinte son identificados por literatura. En contraste con la generación pasada de libros, la NEM tiene una selección mucho más pequeña de lecturas, por lo que los niños y niñas de la Fase 3 habrán leído una cantidad mínima de textos literarios.

La NEM les da a los docentes la libertad de organizar el programa según las necesidades y el contexto de cada aula, lo que permite incorporar más literatura en sus clases. Esto es especialmente relevante en esta fase, donde los niños y niñas están en proceso de aprender a leer, escribir y hacer lecturas en voz alta. Por lo tanto, existe la oportunidad de acercar a los niños y niñas a una mayor diversidad de lecturas. Sin embargo, dependerá de factores como los recursos y contextos de cada escuela, la preparación de los docentes y la disposición de las familias, entre otros aspectos. Además de la reducción en la cantidad de lecturas literarias, también destaca que muchas de ellas no presentan personajes principales ni relatan historias centradas en individuos.

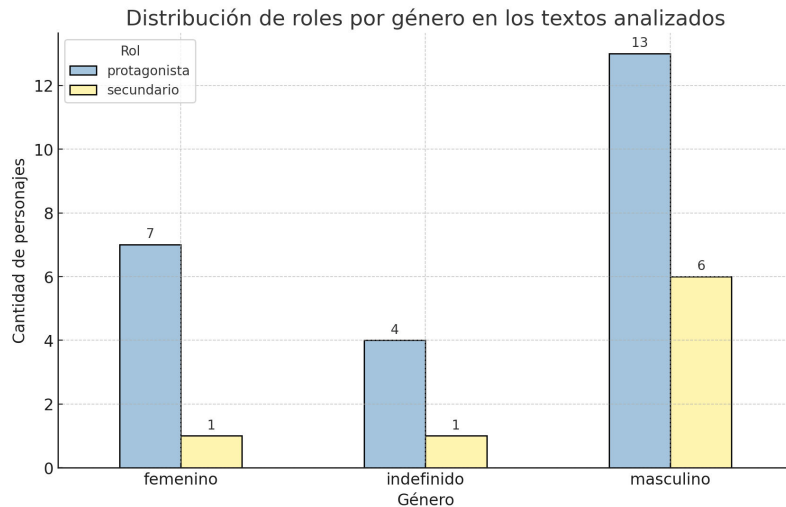
De las 49 lecturas clasificadas como literatura (considerando ambos libros), 30 no cuentan con personajes definidos. Esto se debe a que incluyen poesías sobre la naturaleza, caligramas, textos informativos, relatos de tradición oral de distintos pueblos y poemas que abordan aspectos de la vida cotidiana, entre otros. La elección se alinea con el eje decolonial que guía la NEM, ya que prioriza los saberes comunitarios por encima de los conocimientos eurocéntricos o los cuentos folclóricos europeos. En lugar de enfocarse en estos últimos, los libros de la NEM buscan transmitir la vida y las tradiciones de México. La educación en este modelo pone énfasis en lo comunitario, lo que se refleja tanto en su proceso de creación colaborativa como en la selección de lecturas. También responde a la intención de diversificar la lectura, por lo que ahora hay una mayor variedad de géneros, temas y enfoques. Este modelo prioriza distintas formas de alfabetización, ya no es solo leer historias con personajes, sino, leer imágenes, descifrar otros códigos.

Ahora bien, al ser una literatura más instrumentalizada, los personajes pasan a un segundo plano, ya que la narración deja de centrarse en la historia de cada individuo para enfocarse en la enseñanza o el tema que se busca transmitir. Asimismo, la ausencia de personajes podría ser una estrategia para evitar discursos que refuercen estereotipos. En otras categorías dentro del material educativo, encuentro lecturas informativas que abordan temas como la diversidad de identidades, el papel de las mujeres en la historia, las vidas de afromexicanos, figuras históricas como Gaspar Yanga, así como la flora y fauna del país, entre otros. Por lo que la propuesta de lecturas literarias puede responder a un interés por evitar repetir imágenes estereotípicas (aunque es claro que la neutralidad no existe y los silenciamientos pueden seguir presentes).

Ahora, presento la distribución de género según el rol en las historias analizadas.

Gráfica 4.

Distribución de roles según género en los textos analizados.



Fuente: elaboración propia con base en los libros *Múltiples Lenguajes de 1.º y 2.º grado*, 2022, mediante Data Analyst.

Tenemos un total de treinta y tres personajes analizables, de los cuales diecinueve son masculinos, ocho femeninos y cinco indefinidos. En comparación con el modelo de 2017, la brecha entre personajes femeninos y masculinos ha disminuido, aunque es un cambio minúsculo. Los personajes masculinos continúan apareciendo en los roles protagónicos. Si bien en otros textos no literarios se habla más sobre mujeres en la historia, la ciencia o el deporte, en las lecturas clasificadas como literatura su presencia sigue siendo menor. La masculinidad sigue siendo la identidad predominante, aunque ya no con una diferencia tan marcada. También encontramos personajes indefinidos, es decir, aquellos que, debido a la redacción de la historia, no pueden ser clasificados dentro del binario de género. En esta categoría se incluyen animales, un monstruo y dos infancias cuya identidad de género no se define explícitamente. Uno de estos casos aparece en una historia donde el narrador describe cómo imagina a las bacterias habitando su cuerpo. Al estar narrado en primera persona, el texto no especifica el género del personaje. Además, la ilustración resulta ambigua, ya que el personaje no presenta rasgos estereotípicos asociados a ningún género.

Ahora bien, el caso que me parece más interesante es el cuento "El lunes que conocí a Emi", escrito por la argentina Paula Bombara. En esta historia, el narrador protagonista, Emiliano, relata su primera semana de escuela y cómo conoció a Emilia. A lo largo del cuento, nos enteramos de las actividades que realizan juntos y las conversaciones que comparten. Lo más interesante es que conocemos a Emilia a través de la mirada del narrador. Sabemos que le gusta el fútbol, los animales, platicar y pintar. También experimenta distintas emociones, extraña y se pone triste, se enoja, discute con otros niños, llora y ríe. Sin embargo, no es hasta el final del cuento, dentro de la narración, cuando descubrimos que su nombre es Emilia y que el narrador es Emiliano, por lo que ambos son llamados Emi. En la ilustración, Emilia es muy similar a Emiliano. Sin conocer su nombre, se podría asumir que es un niño, ya que tiene el cabello corto, viste ropa comúnmente asociada a lo masculino, juega fútbol y se enfrenta a otro niño en una pelea. Al mismo tiempo, le gustan las hadas y las brujas, disfruta dibujar y expresa una gama de emociones más compleja en comparación con otros personajes de cuentos infantiles. Pareciera que Emi (Emilia) desafía el binario de género, y esto se refuerza en la narración, que presenta al personaje sin revelar su nombre hasta el final. Sin embargo, en la escena de los superpoderes reaparecen algunos códigos visuales en la vestimenta y la corporalidad que dibujan los personajes, lo que matiza esa aparente ambigüedad.

Emi, el narrador no cuestiona en ningún momento la identidad de Emilia ni la considera extraña, simplemente se enfoca en compartir las cosas que tienen en común y aquellas en las que son diferentes (gustos, costumbres y enseñanzas). Esta actitud rompe con el mandato de la masculinidad que exige distancia emocional o rechazo a lo que se percibe como distinto. Emilio no se muestra incómodo ante la expresión de emociones ni ante la posibilidad de establecer un vínculo sin competencia. Esta actitud de aceptar y acompañar puede leerse como un desplazamiento dentro de los modelos tradicionales que asocian la masculinidad con dureza o

insensibilidad. En la siguiente imagen tenemos a Emilio a la izquierda y Emilia a la derecha, haciendo su saludo secreto. La ilustración del libro *Múltiples Lenguajes* es diferente a la del cuento original. En la versión de la SEP, la expresión de género de Emi se acerca más a lo no binario o masculino (figura 5):

Figura 5

Ilustración de personajes en Múltiples Lenguajes de primer grado



Fuente: Secretaría de Educación Pública, *Múltiples Lenguajes*. Primer grado, 2022, p. 158.

Esta lectura tiene los marcadores de los ejes articuladores de inclusión, igualdad de género y aprobación de las culturas a través de la lectura y escritura. El cuento forma parte de una colección publicada por UNICEF, la cual "aborda el derecho a la educación, la inclusión, la equidad, la salud y la protección a través de historias pensadas para la primera infancia" (UNICEF). Esto confirma que el texto tiene la intención de hablar sobre identidades e inclusión, y que la NEM lo retoma como parte de su selección de textos. La inclusión y la igualdad de género son ejes centrales en la nueva reforma (como ya mencioné), por lo que es importante que estos valores estén representados en los materiales educativos.

Siguiendo con el análisis de los libros, de los ocho personajes femeninos identificados, siete son protagonistas de su historia. De esas protagonistas, cuatro son niñas. Esto representa un cambio significativo en comparación con la Reforma de 2017, ya que en estos libros hay una mayor presencia de niñas en roles activos y con agencia dentro de las historias. Estas niñas protagonistas son descritas como inteligentes, valientes, alegres y creativas. Sus historias giran en torno a cómo interactúan y descubren el mundo. A diferencia de los libros anteriores, donde las niñas eran representadas de manera pasiva y con poca diversidad, en esta nueva versión hay mayor variedad, incluso en las ilustraciones. Aunque los personajes femeninos siguen siendo minoría en número, su representación es más diversa y tienen un papel más activo en la narrativa. En cuanto a los personajes femeninos adultos, la mayoría está relacionada con leyendas o historias de magia (con una excepción). Entre ellas encontramos a una bruja que cambia su imagen y entiende que no debe transformarse por presión social, a la leyenda de la Mulata de Córdoba y a una tía en otra leyenda sobre la creación de los montes. La única adulta fuera de este ámbito aparece en un cuento donde es madre y narra cómo era su vida antes de tener a su hijo (quien es el protagonista de la historia). Los roles de las mujeres adultas en estos libros son diferentes a los de la Reforma de 2017. En aquella versión, la mayoría de los personajes femeninos estaban asociados a la maternidad o al cuidado. En cambio, en estos libros, las mujeres tienen roles más diversos, aunque siguen vinculadas (de cierta forma) a los cuidados, además, la magia o la brujería, tradicionalmente se han asociado con lo femenino. Aunque a primera vista estos personajes parecen un avance importante, creo que hay aspectos analizables, sobre todo los textos “Guapa” y “La mulata de Córdoba”.

El cuento “Guapa”, del escritor colombiano Canizales, narra la historia de una bruja que tiene una cita con un ogro. De camino a la cita, distintos animales le dan consejos para verse más guapa y le sugieren cambiar su apariencia. Siguiendo sus recomendaciones, la bruja usa su varita

para modificar su nariz, mentón, cabello y postura. Sin embargo, cuando llega a la cita, el ogro no la reconoce y le pregunta quién es. En ese momento, la bruja se da cuenta de que ya no se parece a sí misma y decide volver a su forma original.

Figura 6

Imágenes del cuento Guapa



Fuente: Secretaría de Educación Pública, Múltiples Lenguajes. Primer grado, 2022, p. 48.

Aunque el cuento busca transmitir el mensaje de aceptarnos tal como somos, la manera en que está escrito puede ser cuestionable. Al final, la bruja decide volver a su apariencia original, pero solo porque el ogro no la reconoce, así que sigue dependiendo de la validación externa, la bruja no cambia por aceptación propia o por que se dio cuenta que es guapa tal cual es. Además, la imagen de “guapa” que presenta responde a estándares eurocéntricos: rubia, con el pelo liso, nariz pequeña, entre otros rasgos impuestos por la colonialidad. Cuando la bruja recupera su apariencia, no se le reconoce como “guapa”, sino simplemente como ella misma, con sus “pelos de alambre”. Esto lleva a preguntarnos: ¿debe aceptar que no es guapa? ¿o qué significa realmente ser guapa? El cuento tiene una intención adecuada y corresponde con los objetivos de los libros, a primera vista, pero considero que podrían ajustarse algunos aspectos para evitar repetir patrones.

Durante la revisión final de esta investigación identifiqué que el cuento “Guapa”, incluido en la primera edición digital de Múltiples Lenguajes (2022), fue sustituido en la versión digital revisada de 2024 por un texto titulado “La prueba de Eloísa”, escrito por Amanda Montero Bautista. No encontré información oficial que explique las razones específicas de este cambio, aunque, la Secretaría de Educación Pública ha señalado que los libros de texto se encuentran en un proceso de revisión general desde 2025 (aunque el libro digital dice 2024), para ajustar contenidos relacionados con la representación de mujeres y comunidades afrodescendientes (Grupo Fórmula). En ese sentido, es posible que esta modificación responda al intento de alinear las lecturas con los principios que propone la Nueva Escuela Mexicana. El nuevo cuento presenta cambios narrativos significativos. A diferencia de la versión anterior, donde la bruja cambiaba su apariencia para verse “guapa” antes de una cita con un ogro y él terminaba cuestionando esa transformación, en la nueva versión los personajes reciben nombres propios y la historia se desarrolla como un ejercicio escolar dentro de la escuela de magia. Eloísa debe transformarse en algo que su amigo Osis, el ogro, no pueda reconocer. Los animales ahora funcionan como sus maestros y la ayudan con los hechizos, y el desenlace ocurre cuando Eloísa se transforma en una humana (la imagen de la mujer rubia). El ogro se sorprende con el resultado y la felicita por el hechizo, aunque le sugiere que la próxima vez se convierta en algo “menos monstruoso”. Este cambio desplaza el foco del cuento, que deja de centrarse en la presión por cumplir estándares de belleza para enfocarse en una prueba de habilidades. Me resulta llamativo que las ilustraciones del cuento se mantengan idénticas a la versión anterior, lo que sugiere que el nuevo relato pudo haberse construido a partir del conjunto de imágenes previamente elegidas, considerando que las ilustraciones se hicieron por concurso. De ser así, el texto invierte el proceso editorial común en la literatura ilustrada de los LTG, donde, primero se escribe la historia y posteriormente se elaboran las ilustraciones. Es importante señalar que los otros textos analizados a profundidad en

esta investigación, como “La Mulata de Córdoba” y “El lunes que conocí a Emi”, así como el poema “Iguales pero diferentes” utilizado en el taller de intervención, se mantienen sin modificaciones en la versión revisada del libro. Como explicaré más adelante, eliminar o reemplazar los elementos problemáticos no necesariamente resuelve todo, ya que parte del trabajo pedagógico consiste en aprender a reconocer, cuestionar y dialogar con estas tensiones. Habiendo dicho esto, puedo continuar con el análisis de otro de los textos literarios incluidos en los libros de la NEM.

“La mulata de Córdoba” es una leyenda mexicana adaptada y escrita por Víctor Hugo Hernández Rosas para el libro de segundo grado. El relato, a manera de resumen, trata la historia de la Mulata (quien no tiene nombre), una mujer muy bella, envidiada por otras mujeres y admirada por los hombres. También es reconocida por su conocimiento en herbolaria y medicina natural, por lo que todos la consideran una bruja. El alcalde de la ciudad se enamora de ella, pero al ser rechazado, decide condenarla a morir en la hoguera. Al final, la Mulata escapa al pintar un barco en la pared de su celda y huir mediante su magia. Aunque esta es una leyenda muy conocida en el país y especialmente en Veracruz, no podemos ignorar algunos elementos que aportan al currículo oculto presente en los LTG de la NEM. En primer lugar, la historia refuerza ciertos estereotipos sobre las mujeres racializadas, al presentarla como una figura de belleza sobrenatural, deseada por los hombres y rechazada por las mujeres. Su valor parece girar en torno a su apariencia física, lo que la reduce a un objeto de deseo o de odio. Además, aunque la Mulata tiene piel oscura y cabello rizado, su belleza se debe a la mezcla con rasgos de española, lo cual refuerza la idea de que solo ciertos rasgos racializados son aceptables y vistos como exóticos, mientras que los que se acercan más al ideal blanco son los que realmente otorgan valor o belleza. Otro punto importante es la asociación entre mujeres independientes o sabias y la brujería. La Mulata, a pesar de tener conocimientos valiosos, es percibida como peligrosa, ya que

se cree que está embrujando a los hombres del pueblo. El conflicto central del cuento radica en que ella rechaza a los hombres que la desean, y ese acto de autonomía es castigado con violencia. Esto enseña la idea de que una mujer no puede vivir fuera del deseo masculino sin enfrentar consecuencias. A favor del cuento, identifiqué que presenta a una mujer inteligente, capaz de liberarse de sus opresores y de tomar el control de su propia historia al imaginar y crear su escape a través del barco. Este momento puede leerse como un acto de resistencia, aunque esté anclado a lo mágico. Las masculinidades, por su parte, se representan como figuras de poder, castigo y deseo, concentradas en la figura del alcalde, Don Martín. La siguiente figura muestra una de las ilustraciones realizadas por Laura Ángeles Fernández.

Figura 7

Imagen del cuento La mulata de Córdoba



Fuente: Secretaría de Educación Pública, Múltiples Lenguajes. Segundo grado, Nueva Escuela Mexicana, 2022, p. 192.

Las otras leyendas del libro hablan sobre el origen de elementos de la naturaleza y están contadas por sus respectivos pueblos originarios, de forma bilingüe, lo que hace que *La mulata de Córdoba* me parezca particularmente distinta dentro del conjunto. Aunque esta leyenda forma

parte de una tradición, considero que es responsabilidad tanto de la SEP como de los profesores abordarla desde una mirada crítica. Esto no significa que tengamos que eliminar todas las lecturas o cuentos que parezcan incorrectos o desactualizados, ni que borremos parte de la historia del país, sino que podemos buscar en ellas posibilidades para el aprendizaje, que respondan a la educación transformadora, para hacer una lectura reparadora y recuperar lo positivo del cuento. Tanto “Guapa” como “La mulata de Córdova” tienen aspectos valiosos que pueden ser aprovechados en el aula. Por un lado, ofrecen mensajes que pueden enseñarse de forma positiva a los alumnos, y por otro, contienen elementos que permiten generar conciencia y comenzar a trabajar una mirada crítica con los niños y niñas en la Fase 3.

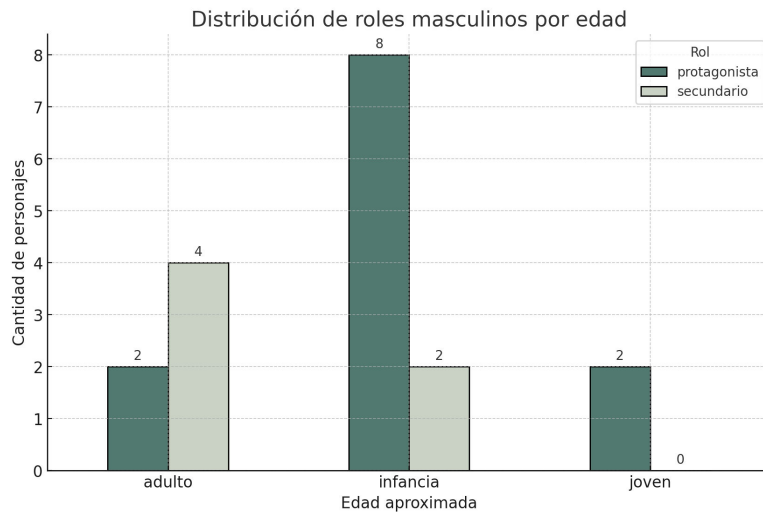
Dicho lo anterior, no puedo negar que ha habido avances en la representación gráfica y en las narraciones con personajes femeninos. Sin embargo, a pesar de estos progresos, las figuras femeninas siguen siendo minoría, sumado a la reducción en la cantidad de lecturas literarias. Esto indica que, aunque hay un esfuerzo por diversificar la representación, aún persisten desigualdades en la selección y distribución de los personajes. Además, la presencia de mujeres en los textos sigue respondiendo a ciertos estereotipos o roles específicos, como la magia, la tradición oral o el cuidado. Si bien se han dado pasos importantes respecto a inclusión y diversidad de historias, la paridad sigue siendo un tema por tratar.

En contraste con el análisis anterior, donde ciertos cuentos con personajes femeninos presentan rupturas que ameritaban una lectura más cercana debido a la propuesta que hace la NEM, en el caso de las representaciones masculinas opto por un análisis de patrones generales, lo cual es consistente con el abordaje realizado en la generación anterior de libros. Las figuras masculinas tienden a reproducir configuraciones más homogéneas y reiterativas, por lo que un enfoque panorámico permite identificar con mayor claridad dichos patrones y los posibles desplazamientos introducidos por la NEM. Si bien se observan algunos matices y variaciones, la

relativa estabilidad en estas representaciones también constituye un hallazgo relevante del estudio. Analizo ahora las masculinidades. La gráfica 4 muestra la distribución de los roles masculinos categorizados por edad.

Gráfica 4

Distribución de roles masculinos por edad



Fuente: elaboración propia con base en los Libros de *Múltiples Lenguajes* de 1.º y 2.º grado 2022, mediante Data Analyst.

La mayoría de los personajes principales son infantiles, lo cual marca un contraste con los libros anteriores, donde la mayoría de los protagonistas eran adultos. Este cambio modifica la manera en la que se construyen las narrativas y pone en el centro a los niños. En estos dos libros de la NEM se les da mayor foco e importancia a las infancias, lo que tiene sentido si consideramos que los lectores y estudiantes modelo de los libros son niños y niñas de entre 6 y 9 años, aproximadamente. Por lo que no resulta extraño que la mayoría de las representaciones protagonistas sean niños y niñas, ya que, de esta manera, pueden identificarse con los personajes e ir construyendo su visión del mundo a través de la lectura. Es importante que las infancias encuentren figuras con las cuales reconocerse, imaginarse y crear sentido. Rubén Dario Martínez

y Samy Zacarías Reyes explican que la educación encamina al sometimiento del cuerpo, pues nos limita al binario femenino/masculino, por lo que los niños y niñas necesitan representaciones diversas y espacios de apertura, de lo contrario:

La niñez diferente se sentirá en soledad al no encontrar en los textos escolares, en las clases de sus maestros y en las manifestaciones culturales, esas representaciones que le hagan sentir que no es el único “caso raro” en el mundo. El niño y la niña hetero que cumplan con sus roles de género, siempre encontrarán en su entorno imágenes y palabras que premien tal modo de ser; el disidente, en cambio, si llega a encontrar aquello que nadie le presenta, será por accidente. (31)

Por este motivo, la pedagogía queer es necesaria al momento de pensar y crear materiales educativos, pues todavía hace falta abrir espacios de representación y reconocimiento para aquellas infancias que no encajan dentro de los modelos tradicionales de género. Además, considero fundamental reivindicar la mirada de las infancias, que muchas veces es infravalorada por el simple hecho de ser niños. Sus experiencias, emociones y formas de ver el mundo son valiosas y merecen ser representadas. Usualmente, la mirada adulta es la que domina en la literatura, pues, como mencionan Martínez y Reyes, “le niñez interioriza que ella no tiene voz sobre sí misma y que, en realidad, la familia y sus pedagogos son los únicos que pueden enseñarle el mundo tal y como es” (32). Por ello, resulta significativo que en estos libros exista un mayor protagonismo de personajes infantiles, ya que esto permite colocar en el centro las experiencias y perspectivas de las propias infancias.

La siguiente imagen muestra una selección de las ilustraciones de las infancias representadas en los libros *Múltiples Lenguajes* de primero y segundo grado:

Figura 8.

Recopilación de ilustraciones de infancias en los Libros Múltiples Lenguajes



Fuente: elaboración propia a partir de los Libros de Español. *Múltiples Lenguajes* de 1.º y 2.º grado. Secretaría de Educación Pública, 2022.

Al observar las ilustraciones, destaca la diversidad de estilos, lo cual se debe a la convocatoria abierta para elegir a los colaboradores. Como resultado, también hay una mayor variedad en los rasgos de los personajes. A lo largo de los libros, en otras lecturas no literarias, se nota un incremento en el uso de fotografías e ilustraciones que amplían la representación de distintas corporalidades. Sin embargo, al analizar las ilustraciones de los textos literarios, aunque existen diferencias, aún se percibe cierta homogeneidad en los personajes. Aun así, estos muestran una gama poco más amplia de emociones complejas, algo que antes no era común en los libros de *Lecturas*. Las historias retratan cómo los niños interactúan con sus familias, exploran sus sueños, viven experiencias como la pandemia de COVID-19 y se relacionan con la naturaleza. Además, se abordan emociones como el enojo, el miedo y la curiosidad, lo que da mayor profundidad a los personajes. Considero que hay un avance en las representaciones tanto de infancias femeninas como masculinas. Sin embargo, aún queda camino por recorrer para lograr una mayor paridad de género y, sobre todo, para construir personajes con mayor

complejidad que reflejen la diversidad de experiencias y subjetividades humanas. Nos construimos a través de nuestra lectura del mundo, y como seres complejos, necesitamos narrativas que exploren distintas dimensiones de la identidad. Las representaciones no deberían limitarse a emociones homogéneas o neutras, sino abrir espacio a la multiplicidad de afectos, contextos y realidades que conforman la experiencia humana.

Continuando con el análisis, destacan dos personajes jóvenes o adolescentes, un grupo de edad que no aparecía en los libros anteriores. En el modelo de 2017, parecía que los personajes pasaban directamente de la infancia a la adultez, sin representar esa etapa intermedia. En cambio, en los libros de la NEM, aunque son pocos, encontramos al menos dos personajes que habitan ese espacio entre la niñez y la adultez. Uno de ellos es un joven que compra un sombrero y se convierte en mago, y el otro es Sissa, el joven que crea un juego (el ajedrez) para el rey. Ambos personajes son representados como creativos, ingeniosos y con agencia, lo cual abre una posibilidad importante: reconocer la adolescencia como una etapa valiosa y con identidad propia. Hay que considerar lo que señalan Martínez y Reyes, sobre que “la pedagogía ha sometido a la niñez a una especie de destino de madurez”(28), donde la adultez suele entenderse como un estado acabado y normativo. La presencia de personajes adolescentes que todavía imaginan, crean y juegan permite abrir otras posibilidades de representación más allá de la lógica reproductiva, heterosexual, utilitaria y rígida de la adultez. La pedagogía queer, es la otra cara de la moneda, que nos permite “un campo de intercambio de sentidos, con el fin de alcanzar nuevas formas de educar y de vivir en el mundo”(Martínez y Reyes 13). Aunque la presencia de personajes adolescentes sigue siendo mínima, y únicamente son personajes masculinos, su inclusión representa un avance en la representación de las distintas etapas del desarrollo, y abre la puerta para seguir explorando narrativas que reconozcan las experiencias y voces de quienes transitan esta etapa.

Respecto a las masculinidades adultas, que son mayoría, veamos una muestra de estas identidades en la siguiente imagen:

Figura 9

Recopilación de ilustraciones de masculinidades adultas en los Libros Múltiples Lenguajes



Fuente: elaboración propia a partir de los Libros de Español. *Múltiples Lenguajes* de 1.º y 2.º grado. Secretaría de Educación Pública, 2022.

Como en el conjunto de imágenes anteriores, identifico una variedad de estilos y métodos de ilustración. Estos personajes presentan más diversidad de corporalidades, estilos de vestimenta, tonos de piel y expresiones emocionales. Esto puede interpretarse como un intento por romper con la homogeneidad visual. También, tenemos la imagen del padre abrazando a su hijo, lo que sugiere una ruptura con el mandato de insensibilidad y distancia emocional, además, no se menciona su trabajo o profesión, es decir, que en el cuento solo cumple con el rol de una paternidad responsable y afectiva. Aunque solo es un personaje, es importante destacarlo en comparación con la total ausencia de este tipo de escenas en los LTG anteriores. Otro matiz es que algunos personajes parecen romper con el estereotipo de masculinidad seria, corporativa, etc. Hay humor y fantasía, que identifico como un espacio donde se permite explorar otras formas de ser hombre, aunque aún desde lo simbólico o lo cómico. Aun con lo anterior, algunos personajes

aún responden a mandatos tradicionales: fuerza, productividad. Por ejemplo, el comerciante, el pirata o el rey, siguen representando una masculinidad activa, proveedora o dominante. Vemos que no hay variedad de profesiones u oficios, pues, al también estar generizados, suelen ser más aceptadas aquellas profesiones “militares, deportivas u oficios que, tradicionalmente, ‘están diseñados para hombres’ [...] ya que requieren de audacia, fuerza, valentía, osadía [...] cualidades inherentes a un ‘verdadero hombre’, según los mandatos sociales” (Oliva 222). Los libros representan un espacio de oportunidad para construir representaciones diversas, donde las figuras masculinas podrían abrir posibilidades para que los niños imaginen o sueñen otros futuros, en los que puedan trabajar en las artes o desempeñarse como cuidadores o educadores. Al mismo tiempo, ampliaría las posibilidades para que las niñas puedan imaginarse en áreas como la ciencia o la tecnología. En la vida cotidiana, estas posibilidades ya existen: hay hombres que trabajan en moda, arte o creación, así como mujeres en construcción, ingeniería o ciencia. Sin embargo, dentro de las representaciones presentes en los materiales educativos, siguen siendo limitados los textos que abren este horizonte (y, usualmente, estos se dirigen a las niñas), a pesar de que la literatura podría funcionar como un puente idóneo para ello.

Respecto a los personajes ambientales, al haber una menor cantidad de textos literarios también disminuye el número de personajes analizables dentro de este corpus. Aun así, identifiqué 48 animales, 35 personajes femeninos y 46 masculinos. En comparación con los libros del Nuevo Modelo Educativo de 2017, la distribución resulta más equitativa de las figuras. Mientras que en el modelo anterior predominaban los personajes masculinos de fondo, muchas veces en escenas que reforzaban ciertos mandatos de masculinidad, en los libros de la NEM se advierte una intención más clara de visibilizar a mujeres en contextos escolares, comunitarios, lúdicos y fantásticos. Sin embargo, la representación masculina continúa siendo mayoritaria tanto en número como en el espacio que ocupa dentro de la imagen. En la siguiente imagen tenemos una

muestra de algunos de los personajes ambientales ilustrados en los textos clasificados como literatura:

Figura 10

Recopilación de ilustraciones de personajes ambientales en los libros *Múltiples Lenguajes*



Fuente: elaboración propia a partir de los Libros *Múltiples Lenguajes* de 1.º y 2.º grado. Secretaría de Educación Pública, 2022.

En los libros del modelo anterior centré el análisis de los personajes ambientales en las figuras masculinas porque me interesaba observar cómo se construyen las masculinidades dentro del currículo oculto. Sin embargo, en los libros de la NEM, las condiciones del corpus modifican el recorte para mi análisis. La reducción de lecturas literarias y el peso de las ilustraciones en las lecturas, hacen que lo visual adquiera mayor relevancia. Por ello amplié el análisis para incluir personajes ambientales diversos, ya que las masculinidades no se construyen de manera aislada sino dentro de un ecosistema más amplio. Al observar las imágenes, se nota una mayor diversidad, tanto en los estilos de ilustración como en los personajes representados. Esto puede interpretarse como un esfuerzo por ampliar la mirada sobre cómo se presentan las identidades en los libros, ampliando también el marco donde se inscriben las masculinidades. En los LTG del

2017, aunque existía diversidad entre los ilustradores, la mayoría de los personajes compartían rasgos homogéneos: color de cabello, tipo de cuerpo, tono de piel, entre otros. En cambio, en los libros de la NEM se nota un intento por diversificar estas representaciones. Aun así, esta diversidad estética no siempre se traduce en diversidad narrativa o en una representación más amplia de identidades ni en una reconfiguración sustancial de las masculinidades.

Como ya mencioné, las infancias son las más representadas en los nuevos libros, lo que permite mayor variedad en sus figuras. Hay ilustraciones que muestran diversidad en los tonos de piel, incluyendo una representación más visible de personas morenas, algo que antes no era común. También se incluye, por ejemplo, un niño con discapacidad (en silla de ruedas), lo cual aporta una representación más inclusiva desde la perspectiva de la corporalidad. Sin embargo, estas figuras no forman parte central de las narraciones. Su presencia es más bien decorativa o contextual, lo que puede indicar que ciertas identidades siguen siendo marginadas o tratadas como un acompañamiento visual. Esto sigue reflejando una infrarrepresentación de corporalidades que no encajan dentro de los cánones hegemónicos, pues la normatividad busca mantener la masculinidad dentro de “la categoría médico-social de ‘saludables’ y cuyos cuerpos caben dentro de la norma social de ‘cuerpos funcionales’” (Pinto 62). Lo cual también se une con lo propuesto por Segato al hablar de los preceptos de la modernidad: la acumulación de capital, productividad, competencia, costo/beneficio, explotación y crueldad (Contra-pedagogías 12). El capitalismo necesita cuerpos funcionales y productivos, por lo que aquellas corporalidades que no responden a estos ideales suelen quedar relegadas o invisibilizadas dentro de las representaciones educativas.

Cabe reconocer que la NEM, al menos en los libros de primero y segundo grado, ha incorporado textos informativos e históricos (no literarios) que son relevantes para los niños y niñas en la actualidad. Por ejemplo, se incluye el texto histórico de Yanga, uno de los fundadores

de San Lorenzo de los Negros, el primer pueblo negro libre en América, ahora el municipio de Yanga en Veracruz. También hay un texto sobre deportistas mexicanas destacadas en distintas categorías olímpicas y paralímpicas, y otro titulado “Mujeres: raíces en la sociedad”, que habla sobre cómo las mujeres participan en diferentes ámbitos más allá de los cuidados, y cómo han luchado (y siguen luchando) por sus derechos y por espacios. Hay un texto que aborda el concepto de familia, mostrando cómo este ha cambiado e incluye a familias adoptivas, monoparentales, homoparentales, familias sin hijos o con progenitores separados. También se encuentra una lectura sobre los pueblos afrodescendientes, donde se explica que forman parte de nuestras raíces y que están presentes en todo el país. En otro, se conmemora el Día Internacional de la Niña, presentando a mujeres que han tenido un papel importante en la ciencia. Además, los libros de la NEM dan espacio a las tradiciones mexicanas, como los alimentos (el maíz, el mole, la preparación de jumiles, el árbol del chicle, el atole, la historia de la vainilla), así como a expresiones culturales como los atuendos de las mujeres wixárikas, la música de comunidades prehispánicas, el ritual mazateco de los huehuentones, la danza de los animales de los hopis y la producción de papel picado en México, entre otras. Considerando que los libros se llaman *Múltiples lenguajes* se pone especial atención a la fotografía y la pintura, con espacios dedicados a artistas como Juan O’Gorman, Mariana Yampolsky, Santiago Savi, Vincent van Gogh, Paul Klee, José Luis Cuevas, Jaime Lupercio, Ignacio López Bocanegra, entre otros.

Aunque reconozco que los libros de la NEM incorporan textos que amplían la mirada sobre la lectura (incluyendo otras formas de leer, otras identidades, expresiones artísticas y tradiciones), considero que aún falta mucho por hacer en el área de la literatura. Los textos literarios que se incluyen siguen teniendo, en su mayoría, un enfoque instrumental, ya que están claramente orientados a enseñar algo del currículo, lo cual les resta en términos estéticos y narrativos. Además, aunque hay avances en cuanto a representación, la diversidad sigue siendo

limitada. La inclusión de otras corporalidades, identidades y formas de vivir no siempre está integrada de manera profunda o significativa dentro de las historias. Por lo tanto, aún hay un gran reto por delante si realmente se busca una literatura escolar que sea rica, diversa y con potencial transformador, particularmente en lo que respecta a la reconfiguración de las masculinidades y a la posibilidad de desplazar los mandatos que históricamente han estructurado su representación.

II.5 Conclusión comparativa

Después de analizar las dos generaciones de libros de texto, puedo afirmar que existen diferencias importantes entre ambas propuestas. En los libros del modelo anterior, encontramos un mayor número de textos literarios, lo cual permite una lectura más amplia desde lo estético, lo narrativo y lo poético. Sin embargo, estos textos tienen representaciones tradicionales y estereotipadas de género, donde las masculinidades son el papel predominante, con personajes que responden a mandatos como la fuerza, la racionalidad, el control o la independencia emocional. Mientras que los personajes femeninos aparecen poco y con papeles pasivos, decorativos o en el ámbito de los cuidados. Cabe resaltar que, las representaciones visuales reproducen un imaginario homogéneo, tanto en corporalidad como en expresión emocional. Como señala Pérez Royo, los cuerpos no están contenidos en una sola imagen fija, sino que se configuran a partir de múltiples imágenes que se construyen en relación con otros cuerpos (2). Sin embargo, en estos libros las ilustraciones parecen reducir esa diversidad posible a una selección muy limitada, a pesar de contar con ilustradores de distintos orígenes, el resultado es visualmente uniforme y poco inclusivo.

Por otro lado, los libros de la NEM, aunque tienen un número reducido de textos literarios, hacen un esfuerzo por diversificar las representaciones visuales, incorporar temas actuales y vincular la lectura con otras áreas del conocimiento. La inclusión de lecturas no

literarias que abordan el racismo, la diversidad familiar, los pueblos afrodescendientes o la participación de mujeres en distintos espacios sociales, abre posibilidades importantes para la construcción de una ciudadanía crítica. Aun así, en literatura, esta diversidad no siempre se traduce en una transformación narrativa importante, y en muchos casos, las representaciones siguen siendo limitadas, con pocas propuestas que cuestionen los mandatos tradicionales. Sucede que “lo que ha hecho la pedagogía es castigar a aquellos que no sean respetuosos con sus compañeros “diferentes”, sin preguntarse por la posibilidad de que la heterosexualidad sea también “diferencia””(Martínez y Reyes 19). Y no solo la heterosexualidad, sino otros aspectos de la identidad. Con frecuencia, los programas educativos no cuestionan el concepto de lo “normal”, sino que se limitan a incluir al otro desde la diferencia, resaltando aquello que lo separa del colectivo y que debe ser respetado o tolerado. Esto puede provocar que la inclusión se construya más desde el miedo al rechazo o al castigo social que desde el reconocimiento, la comprensión o la búsqueda genuina de entendimiento. Considero que los temas relacionados con la identidad deben abordarse con los niños, reconociéndolos como sujetos capaces de reflexionar sobre sí mismos y sus relaciones, y no como seres indefensos a quienes se les deben restringir ciertos contenidos únicamente porque cuestionan las normas tradicionales sobre el género, la familia, la sexualidad o el deseo.

Otro aspecto para considerar es, en los libros del modelo anterior, la mayoría de los textos fueron escritos por hombres y por autores ya canonizados, lo cual coincide con una narrativa centrada en masculinidades tradicionales. Esto me permite reflexionar sobre la relación entre autoría y representación, y cuestionar si una mayor participación de mujeres en la escritura e ilustración favorece una literatura más inclusiva y variada. En el caso de la NEM, identifiqué paridad entre autores e ilustradores masculinos y femeninos, lo que implica una mayor presencia de mujeres en la creación de los libros. Como resultado, también hay una inclusión más visible de

textos relacionados con las mujeres y su papel histórico, social, artístico, etc. Siguiendo esta línea, el cambio en la NEM también tiene implicaciones en términos de representación. Como señala Hall, la representación participa en la construcción de nuestros “mapas de sentido” culturales (13). Por lo tanto, la mayor presencia de mujeres en la autoría y en la ilustración no solo amplía la diversidad de historias que aparecen en los libros, sino que también contribuye a transformar las formas en que se representan y comprenden las experiencias femeninas dentro del material educativo

Creo importante señalar que la solución no está en borrar o purificar todas las lecturas que contienen estereotipos, silencios o discursos problemáticos. Las leyendas, los relatos históricos y los textos tradicionales también forman parte de nuestra memoria colectiva y tienen un valor cultural importante. Aunque actualmente existen mayores discursos de inclusión y cambios en las políticas educativas, esto no necesariamente implica una transformación en las formas en las que se enseña y representa el género dentro del aula. Martínez y Reyes señalan que “en medio de esta proliferación, hay una carencia en la transformación de la sociedad: la reforma de la educación. Del discurso a la política, falta la acción directa que modifique las relaciones sociopolíticas”(19) . Las reformas educativas deben comprometerse a formar docentes capaces de leer estos textos con un ojo crítico y de ayudar a sus estudiantes a hacer lo mismo, pues la lectura puede ser una buena herramienta cuando se acompaña de preguntas, de contexto y de diálogo. Recordando lo que mencioné anteriormente, José Estaban Muñoz habla de una “lectura reparadora”, una forma de leer que no se queda solo en la denuncia, sino que busca otros significados posibles, otras formas de ver y de habitar el mundo. Desde esta mirada, el trabajo en el aula no solo es buscar lo que falta o lo que está mal, sino abrir caminos para imaginar otras maneras de ser, de nombrarse y de relacionarse. Más que rechazar los textos por completo, el reto está en generar espacios de

reflexión crítica y de imaginación, ahí es donde la literatura puede tener un lugar transformador, incluso dentro de los límites del currículo oficial.

Capítulo III: Intervención pedagógica

III.1 Metodología de la intervención: investigación-acción

Mi proceso de investigación e intervención pedagógica, como mencioné anteriormente, se enmarca dentro del paradigma sociocrítico. Esta perspectiva me ha sido especialmente útil, ya que propone el enfoque de *investigación-acción*, el cual facilita la reflexión y la transformación de las prácticas educativas. Al respecto, Antonio Latorre explica la investigación acción como:

Una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. [...] Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (23)

Esta metodología se alinea con el propósito de mi intervención pedagógica, debido a que busco integrar lecturas con matices de la masculinidad, y así lograr un cambio en la perspectiva de los alumnos, además de proponer algunas lecturas que podrían ser útiles para el nuevo programa educativo para otros talleres de lectura. Latorre explica que existen diferentes modalidades de la investigación-acción, dentro de ellas, tomo como referencia la investigación-acción crítica, ya que se inserta en la teoría crítica. Esta busca la emancipación del docente además de “vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder)”

(Latorre 31). Esta modalidad se alinea, no solo con los paradigmas que rigen la investigación, sino que también se enlaza con las teorías y conceptos presentados en el capítulo uno.

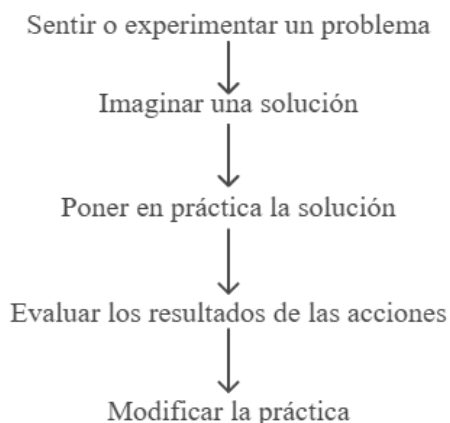
Para profundizar en las características del método, destacan elementos clave como la participación activa, el análisis crítico y su naturaleza política, dado que implica transformaciones que afectan a las personas. Además, se trata de un proceso cíclico o en espiral que incluye etapas de planificación, ejecución de acciones, observación, reflexión y ajustes para continuar el ciclo. La investigación-acción también incluye un proceso de registro, recopilación y análisis de datos, así como la interpretación de impresiones, experiencias y valoraciones relacionadas con lo que ocurre en el aula (Latorre 25). Este proceso se centra en soluciones y estrategias para generar un cambio en el aula y lo logra a través de un proceso de prueba y error. Durante mi intervención pedagógica fue muy importante realizar adecuaciones y adaptar mis planeaciones para poder llegar a mi objetivo final, esto solo se logró probando las actividades planeadas y luego observando las reacciones o resultados. Además, fue importante analizar el contexto del taller para realizar los cambios pertinentes. Este tipo de investigación utiliza estrategias cualitativas, por eso su naturaleza interpretativa, pues, como explica Zuber-Skerritt, “no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en respuestas correctas o equivocadas, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas” (citado por Latorre 26). Dicho lo anterior, es relevante señalar que las actividades propuestas no buscan respuestas correctas o incorrectas, sino que están diseñadas para que los niños y niñas exploren las lecturas y expresen sus impresiones y vivencias a través de dibujos, redacciones u otras formas de expresión. Mi interés no es calificar los productos entregados con valor numérico o si cumplieron con ciertos criterios de evaluación, sino en comprender cómo interpretan los textos desde sus experiencias personales. Este enfoque me

permite obtener un panorama de las perspectivas infantiles y entender mejor cómo los niños y niñas perciben y comprenden ciertas identidades.

La investigación acción propone un marco metodológico que consiste en un proceso cíclico (como ya se mencionó anteriormente) que implica un ir y venir entre la realización de actividades y el análisis de estas, para adecuar y luego volver a la práctica. Latorre menciona que esta metodología primero fue propuesta por Lewin en 1946 y luego otros autores la desarrollaron y modificaron y generaron sus propios modelos. Para este caso en particular, considero el modelo propuesto por Whitehead, el cual propone un modelo “que permita mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional” (citado por Latorre 38). Este modelo sigue la figura inicial de la espiral o los ciclos, pero con los siguientes pasos (figura 11):

Figura 11

Esquema del “Ciclo de la investigación-acción según White Whitehead”



Fuente: Adaptado de Latorre, Antonio. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, 2003, p. 38.

Este esquema facilita la representación del proceso desarrollado de toda la investigación, ya que ofrece una visión gráfica clara y accesible de los pasos seguidos. Estos se alinean con los

paradigmas expuestos y resultan muy productivos para mi enfoque y mis propósitos de la intervención.

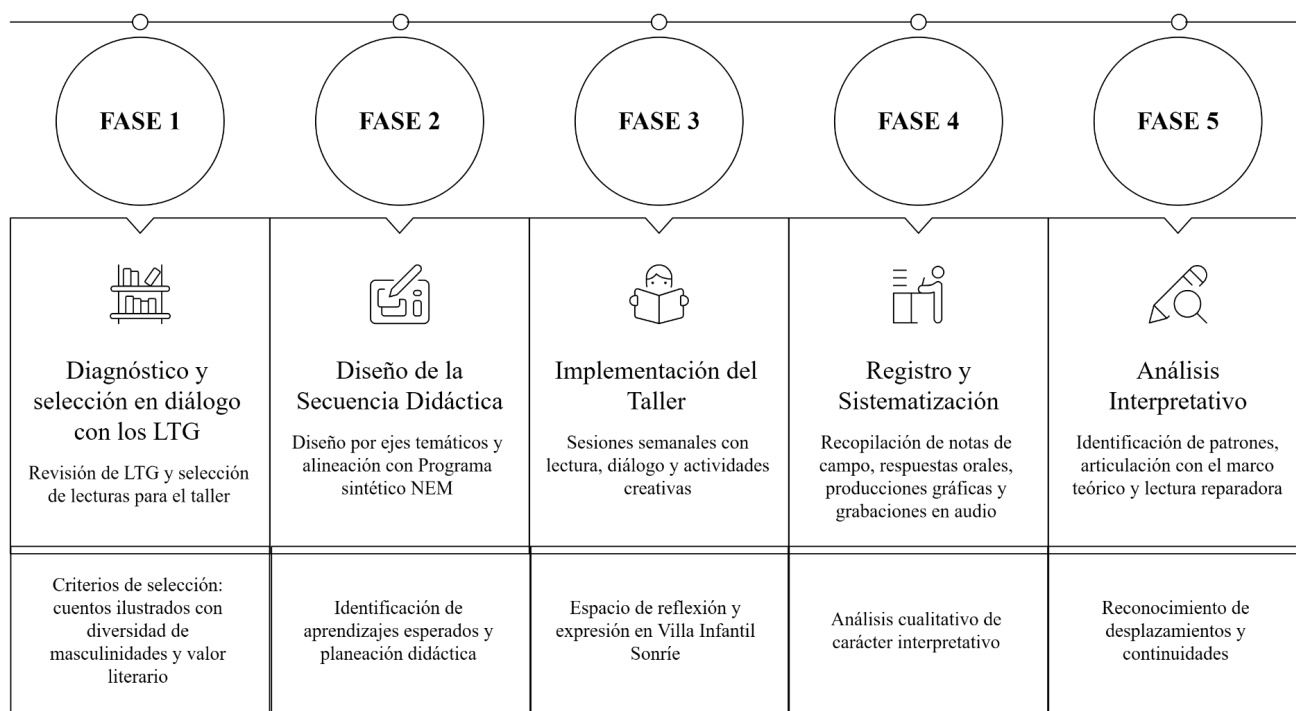
Para concluir este apartado, la metodología de investigación-acción me permite integrar la teoría crítica con la experiencia en el aula, lo que facilita la adaptación de las actividades a los contextos y situaciones particulares de mi grupo. Además, me brinda la posibilidad de proponer alternativas aplicables a escenarios distintos de la experiencia específica realizada. Esta metodología también abre espacio para un análisis cualitativo de las experiencias e impresiones, alejándome de una evaluación meramente numérica y centrándome en la observación de las reacciones y dinámicas de los estudiantes.

III.2 Diseño metodológico (libros, material, intervención)

Antes de la explicación detallada del proceso de la intervención pedagógica y con el fin de hacer visible la planeación e implementación del taller, presento a continuación un esquema que sintetiza en fases el diseño metodológico de la intervención. De esta forma, organizo de manera secuencial el proceso seguido, desde el diagnóstico y la selección de las lecturas hasta el análisis interpretativo de las producciones y registros obtenidos.

Figura 12

Diseño metodológico de la intervención pedagógica



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo el modelo de Whitehead ya expuesto, continuo este apartado con el paso “imaginar una solución”. Para esto, cree material didáctico y una secuencia didáctica que después sería utilizado en un taller de lectura, para cumplir con el propósito de la intervención pedagógica: incorporar figuras con matices de la masculinidad en el imaginario de estudiantes de primaria baja por medio de lecturas alternativas en una intervención pedagógica para observar si esta acción provoca desplazamientos en la forma de entender las identidades.

Primero, debo hablar de qué es material didáctico. Para esto tomo la definición de Parcerisa:

cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de

planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum (citado por Diz y Fernández 108).

Los materiales creados para niños, además de reforzar el conocimiento aprendido, deben estar contextualizados, ser diversos, coloridos, manipulables, es decir que permitan al alumno experimentar con sus sentidos, lúdicos, etc. (Diz y Fernández 114). El material es importante para lograr aprendizajes significativos, que los materiales potencien el aprendizaje y que funcionen como soporte de este. Respecto a lo anterior, Manrique y Gallego explican que:

el material didáctico favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender, que estimulan el desarrollo de la memoria, la motricidad fina y gruesa, la parte cognitiva, física, entre otros aspectos fundamentales en la evolución del sujeto. (105)

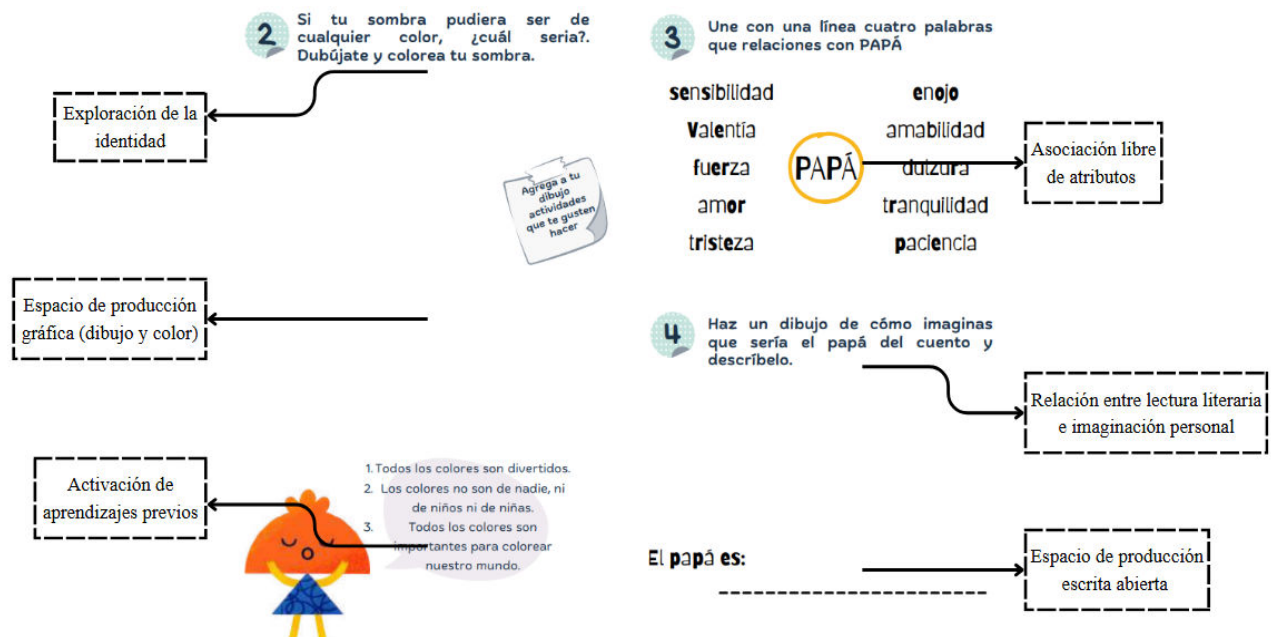
Por estos motivos, creé el cuadernillo de actividades con la intención de que los alumnos lo vieran como actividades divertidas, con juegos, recortes, dibujos, etc. para que el aprendizaje no se sintiera como una clase expositiva, magistral o teórica, sino como un círculo de lectura comentada, colaborativo, lúdico. La idea es que el docente o facilitador conozca la teoría, sin embargo, con los alumnos no se habla de conceptos teóricos, más allá de estereotipo, pues la intención no es que aprendan teoría crítica, si no que esta está dentro del currículum oculto de un taller de lectura grupal.

El material realizado consta de un cuadernillo de actividades, pensado para llevarse a cabo en cinco sesiones de aproximadamente una hora. Tiene trece actividades, las cuales son variadas y corresponden a las lecturas propuestas. Además, se complementa con un video de YouTube (Quién es Tláloc), una presentación de PowerPoint que explica el concepto de estereotipos, un imprimible de ropa para muñecas de papel y varios tabloides con imágenes. En la Figura 13 presento una página representativa del cuadernillo diseñado para el taller. Señalo algunos de sus

componentes estructurales con el fin de hacer visible la lógica pedagógica que lo organiza y el tipo de mediación que propongo.

Figura 13

Ejemplo de actividad del cuadernillo diseñado para la intervención pedagógica



Fuente: creación propia

En esta muestra puede observarse que el cuadernillo combina lectura literaria, exploración y producción personal, donde las actividades van progresando con el taller. Cada página la diseñé para dialogar directamente con la lectura trabajada en la sesión correspondiente y las consignas son extensiones interpretativas del texto. Esta estructura me permitió la mediación constante entre la obra literaria y las experiencias de los niños. Por lo que, la reflexión sobre las masculinidades no es desde conceptos académicos, sino que surge desde la interacción con los personajes.

Todas las sesiones tienen lecturas asignadas, las cuales seleccioné porque incluyen personajes masculinos con matices de la masculinidad o que permitan el diálogo y cuestionamiento de la misma. Busqué que las lecturas tuvieran imágenes que captaran la atención

de los alumnos y que ayudaran a la lectura de comprensión de los textos. La selección integra lecturas de los Libros de Texto gratuito y una selección mía, esto se debe a que en esta investigación hago un análisis de los LTG, por lo que era importante tratar algunos aspectos de la masculinidad desde los libros de texto que entrega la SEP. Dicho lo anterior las lecturas seleccionadas fueron las siguientes: Dicho lo anterior, las lecturas seleccionadas fueron las siguientes: “¿Cómo se dibuja un niño?” (2020), de Gloria Fuertes; *Mi sombra es rosa* (2021), de Scott Stuart; “El hombrecito” (2020), de Rabindranath Tagore; “Iguales, pero diferentes” (2024), de Verónica Nayola Valdez; *Un hombre de mar* (2004), de Rodolfo Castro; y *Tláloc. Piedra de agua* (2017), de Ave Barrera. Esta es una selección adaptada a los tiempos del taller, sin embargo, en otro apartado mencionaré otros cuentos infantiles que podrían ampliar el corpus del taller o que tratan otros aspectos de la masculinidad que no se pudieron incluir en las actividades.

En la Figura X presento las portadas de los textos seleccionados para el taller. La elección responde a criterios vinculados con la representación de personajes masculinos, la presencia de matices en sus configuraciones identitarias y la posibilidad de abrir espacios de cuestionamiento sobre los mandatos de género u oportunidades de salir de la caja de la masculinidad. Incluyo lecturas de los Libros de Texto Gratuitos de ambas reformas educativas, además de una selección curatorial propia, con el fin de dialogar críticamente con el material oficial y, al mismo tiempo, ampliar el horizonte literario ofrecido a los niños.

Figura 14.

Panel de portadas de los textos seleccionados para el taller de lectura literaria



Fuente: Portadas de los libros seleccionados para el taller (véanse referencias completas en el apartado de Referencias).

Las actividades responden a los ejes articuladores: Igualdad de género e Inclusión, propuestos por la NEM. También busqué que las actividades respondieran al *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3* de la nueva reforma. Cuando diseñé la presente secuencia didáctica, únicamente se encontraban disponibles los avances del programa de estudio, por lo que estos fueron el referente para la selección de los contenidos. Fue hasta después, en el transcurso del mismo año 2024, que se publicó la primera edición de *El Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 3*, elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. Tomando en cuenta lo anterior, los contenidos considerados en esta intervención no se desprenden de la versión definitiva del programa, sino de los avances que se encontraban disponibles al momento del diseño e implementación:

- Actitudes y prácticas que prevalecen entre los hombres y las mujeres en la familia, la escuela y la comunidad.
- Descripción de objetos, personas, seres vivos y lugares.
- Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse.
- Apreciación de narraciones, poemas y diversas formas literarias.
- Interpretación de historias mediante el uso artístico de las palabras, del cuerpo, del espacio y del tiempo.
- Representación de distintas formas de ser y estar en el mundo a partir de la ficción.

(SEP 12-16)

Sigo los ejes articuladores y los contenidos de la NEM, con la intención de que el taller sirva de apoyo a los contenidos escolares. La finalidad es dar continuidad de los aprendizajes adquiridos en clase. Además, el material corresponde a lo planteado por la Educación Transformadora mencionada anteriormente, pues atiende a los objetivos de transformar estereotipos y repensar los binarios de género.

El material se utilizó en la *Villa Infantil Sonríe* en Santiago de Querétaro, Querétaro, un taller con el nombre de “Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad”. Los participantes fueron cinco niños y niñas entre 7 y 11 años. Son niños y niñas en situación de vulnerabilidad de diversos tipos, a lo que sus familias han optado por formar parte de un

programa de atención integral. Es decir, no se encuentran en un programa de adopción, sino que los niños y niñas pueden salir con sus familias o pasar un día, y después vuelven a su rutina en la villa infantil. Las sesiones estaban pensadas para desarrollarse en bloques de aproximadamente cincuenta minutos, sin embargo, su duración y dinámica variaron según las condiciones del espacio y la organización institucional. Estas características del contexto influyeron en algunos ajustes realizados durante la implementación, aspecto que desarrollo con mayor detalle más adelante. Respecto a la recopilación de datos, decidí documentar el desarrollo del taller con el fin de realizar el análisis posterior. Para ello, recuperé las respuestas escritas y los dibujos elaborados por los niños y niñas en los cuadernillos, grabé en audio las sesiones y escribí apuntes diarios al finalizar cada sesión. Estos registros me permitieron reconstruir tanto las respuestas individuales como las dinámicas grupales que se generaron durante la lectura y discusión de los textos.

Durante las sesiones, se realizó el ejercicio de lectura comentada y expresiva, ya que tiene la finalidad de, como argumenta Altamirano, “estimular el goce estético verbal a través del ejercicio de la lectura en voz alta y la comunicación de la interpretación del texto” (Altamirano 173). Se realizaban preguntas sobre diversos aspectos de los cuentos, antes, durante y después de la lectura, y se les permitía a alumnos intervenir cuando quisieran, con la idea de que sintieran libertad para opinar. La interrogación didáctica me es útil ya que “facilita el desarrollo de la capacidad de expresión crítica, reflexiva y analítica. Estimula la motivación para el logro de un aprendizaje significativo. Estimula la creatividad” (Hernández and Guárate 62). Siguiendo la clasificación de Néreci, los tipos de preguntas que se llevaron a cabo son: de comprobación, divergentes, estimativas, aclaratorias, vivenciales, reflexivas (Néreci citado por Hernández y Guárate 65).

En el taller, también organicé juegos, actividades de rompehielo, activación de conocimientos previos para complementar el aprendizaje y motivar a los niños y niñas a

participar. Diz y Fernández mencionan que “la etapa infantil es un período en el que la socialización supone un objetivo fundamental de aprendizaje” (115). Por esta razón, las activaciones, los juegos, la lectura en voz alta, las preguntas, etc., se pensaron con la intención de que los alumnos socializaran lo aprendido y así, construir un conocimiento compartido a partir de la dinámica grupal.

III.3 Descripción de las sesiones

A continuación describo la unidad didáctica a partir de la planeación previa que diseñé para el taller, organizada en cinco sesiones. Aunque presento la secuencia tal como la estructuré inicialmente, señalo también los ajustes que realicé durante su implementación, ya que el contexto en el que se llevó a cabo la intervención difiere de la idea original del taller. Asimismo, explico las lecturas propuestas y los criterios que guiaron su inclusión.

Primera sesión

La primera sesión del taller sirve para observación del grupo e introducción del taller. Planteo, por lo tanto, realizar actividades de rompehielo y alguna dinámica de grupo, esto para empezar a generar un vínculo y romper con la atmósfera de clase convencional. De manera diagnóstica se realiza la primera actividad del cuadernillo, la cual es la creación de una muñeca de papel. Para ello, elaboré material recortable para que los alumnos seleccionaran entre una serie de prendas de distintos estilos y las pegaran en la silueta de su cuaderno. No asigné géneros ni a las figuras ni a la ropa, sino que brindé total libertad para que organizaran los atuendos según sus preferencias. Después, realicé la lectura comentada del poema *¿Cómo se dibuja un niño?* (2020), en el cual se describe a un niño travieso, con flequillo, vestido con pantalón vaquero, camiseta y gorra. Además, le gusta el fútbol, disfruta leer y es inteligente. Esta representación refuerza una imagen limitada y estereotipada de lo que se considera un niño. Para esta primera lectura propongo las siguientes preguntas: ¿cómo se describe al niño? ¿todos los niños son iguales o podrían

tener características diferentes? ¿cómo se dibuja una niña? ¿Se parecen al niño? ¿Les gustan las mismas cosas? Este primer texto breve me permite introducir el concepto de estereotipo, para lo cual, realicé una presentación, en la que explico mediante imágenes el significado de esta palabra. Así, retomo lo visto en el poema y reflexionamos sobre las preguntas hechas.

Para continuar con la sesión y cuestionar los estereotipos que discutimos, propongo el cuento *Mi sombra es rosa* (2021) escrito e ilustrado por Scott Stuart, el cual presenta la historia de un niño que desafía la idea de que los niños varones deben limitarse a ciertos intereses, como el fútbol o un tipo de específico de ropa. El personaje principal describe que su sombra es rosa, lo cual le genera inseguridad pues la de su papá es azul y las de todos sus familiares hombres también. Al niño le gustan las cosas consideradas típicamente de niña, como los tutús, los brillos, princesas, bailar y juguetes rosas. Su papá le dice que un día será azul, que solo es una etapa, por lo que el niño se siente frustrado y con deseos de encajar sin destacar. En su primer día de clases, decide llevar un vestido a la escuela, pero sus compañeros se sorprenden al respecto y él se siente juzgado por ello. El padre al ver la situación decide explicarle que dentro del árbol familiar hay personas que rompen estereotipos dentro de los colores de sus sombras. Además, le propone al niño acompañarlo a la escuela usando vestido para juntos afrontar la situación.

Figura 15

Ilustración del cuento Mi sombra es rosa



Fuente: Scott Stuart, *Mi sombra es rosa*, Beascoa, 2021, págs. 19–20.

El personaje principal no se ajusta al estereotipo tradicional de niño, a diferencia del protagonista en el poema de Gloria Fuertes, ya que sus intereses contrastan con los de otros niños. Este personaje puede brindar a los niños y niñas un referente positivo con el que se identifiquen, fomentando confianza para expresar su identidad con libertad. Ahora, el personaje del padre también es un referente importante. A pesar de que al principio pareciera no aceptar a su hijo, en realidad, la incertidumbre nace desde la preocupación de que otros lastimen a su hijo. Aun así, es el personaje del padre quien, a través de un árbol familiar, le muestra al lector y a su hijo que las sombras son diversas, independientemente de su color. Este personaje desafía los mandatos de masculinidad basados en el individualismo y la insensibilidad, y encarna una paternidad responsable. También, es representado como un padre sensible, dispuesto a escuchar a su hijo y a salir de su zona de confort para apoyarlo. Su figura representa una paternidad respetuosa, afectuosa y presente, un enfoque que no siempre es común. El personaje se relaciona con la idea de que “la relación entre salud, cuidados y paternidad es una ventana de oportunidad para que más hombres se introduzcan en procesos de construcción de igualdad entre los géneros” (Ramírez y Gutierrez 401), pues el cuidado y la escucha aparecen aquí como parte central de la historia. Esto contrasta con varios de los mandatos o pilares de la caja de la masculinidad, donde pedir ayuda, expresar vulnerabilidad o construir vínculos de cuidado suele asociarse con debilidad.

Con el cuento *Mi sombra es rosa* (2021), logro cuestionar los estereotipos planteados en el poema de Gloria Fuertes. Además, puedo analizar con los alumnos que romper con estos estereotipos no debería implicar castigo o burla, sino que es fundamental respetar las diferencias. A través de esta reflexión, se enfatiza que los colores, pasatiempos, juguetes y gustos en general no tienen género y pueden ser disfrutados por todas las personas. Continuando con la secuencia

didáctica, además de leer el cuento, estudiamos algunas imágenes del cuento *My shadow is purple* (2022), del mismo autor, solo que no hay traducción al español. En estas imágenes los personajes y sus sombras van más allá del binario rosa-azul, aquí tenemos sombras de todos los colores y personalidades distintas. Esto para recordarles de nuevo a los niños no están limitados al azul ni las niñas al rosa. Por el contrario, todos los colores forman parte de nuestra identidad, y no debemos ajustarnos a una única idea preestablecida. Aquí les pregunto: ¿crees que es importante que existan todos los colores? ¿Los colores son universales? ¿Las personas pueden tener sombras de diferentes colores? ¿Qué otras cosas, aparte de muñecas y princesas, son consideradas “no para niños”? ¿Hay cosas que no son para niñas? ¿Podemos interesarnos en otras cosas, aunque sean de niños o niñas? ¿Serías amigo del personaje? Por último, realizamos la actividad número dos del cuadernillo, donde los alumnos deben dibujarse y colorear su sombra, según el color que más los identifique.

Segunda sesión

En la segunda sesión se planea realizar una activación de conocimientos previos y retomar el concepto aprendido con las preguntas: ¿Qué cosas hacen los hombres? ¿Qué cosas hacen las mujeres? Después, continúo con la lectura comentada de “El hombrecito” del libro *Lecturas, segundo grado* (2021), escrito por Rabindranath Tagore, y la autoría de las ilustraciones no identificada. Con este cuento puedo cuestionar los roles de género, los modelos de crianza y la construcción de identidad masculina desde la infancia. A grandes rasgos, el cuento narra la historia de un niño que anhela ser adulto como su padre, por lo que imagina situaciones en las que dejará de ser un niño pequeño. La voz narradora infantil revela sus deseos mediante paralelismos en los diálogos entre el niño y los adultos. Cuando estos lo cuestionan sobre sus acciones, él siempre responde: “¿Pero no ves que yo soy mayor?”, con la intención de que los adultos reconozcan su madurez y su derecho como hombre adulto autónomo.

Figura 16

Ilustración del cuento El hombrecito



Fuente: Rabindranath Tagore, “El hombrecito” en *Español. Lecturas*. Segundo grado, Secretaría de Educación Pública, 2020, págs. 100–101.

En su imaginación, ser un hombre implica dejar las lecciones escolares, pagarle al ama de casa y comprar la ropa que él prefiera. Sus anhelos están ligados, sobre todo, a la libertad y el poder que observa en su padre, acceder a estas prerrogativas, lo que evidencia cómo los niños y niñas internalizan desde temprana edad las expectativas de género. Sin embargo, el final de la narración, evidencia la ausencia paterna: el hombre proveedor está presente en la estructura familiar, pero distante en la convivencia cotidiana. Esta ausencia no es cuestionada por el niño; por el contrario, la asume como algo natural, pues entiende que es parte del rol que desempeña su padre, a quien aspira emular. A lo largo del cuento, el narrador es alguien que desea alcanzar sus objetivos por sí mismo. Por ello, se enfrenta a la autoridad en las tres situaciones que plantea, pues desea demostrar que es un hombre mayor, aunque estas acciones solo existan en su imaginación. En este sentido, el protagonista proyecta su deseo de poder y libertad, pues reconoce que estas cualidades forman parte de la construcción de la masculinidad, según el modelo que observa en su padre. Nunca se hacen referencias a la afectividad o los cuidados en la

construcción de identidad, lo que refuerza la idea de que ser hombre implica ser una figura de autoridad y no depender de otros ni ser vulnerable. Como ya mencioné anteriormente, la pedagogía heteronormativa exige una madurez y preparación de los niños para la vida adulta, lo cual limita su libertad y corporalidad (Martínez y Reyes 28), situación que el cuento muestra de forma explícita representada en el deseo del niño, pues sus sueños se relacionan con la madurez y la productividad, no con el juego y el ocio. Continuando con la sesión, en la conversación grupal se discute sobre qué se espera de los hombres ¿Por qué el personaje quiere crecer y ser un hombre? ¿cómo son los hombres cuando crecen? ¿Cómo se relaciona el niño con su padre? ¿Cómo debe ser un papá? ¿Cómo debe ser una mamá? Con estas preguntas, pasamos a la actividad #3 en donde tienen que unir con una línea los conceptos que relacionan con la palabra papá como valentía, sensibilidad, fuerza, enojo, tristeza, etc. La siguiente actividad consiste en que los participantes imaginen y dibujen cómo sería el papá del personaje y describirlo con algunas palabras, ya que la imagen del cuento no muestra la cara del papá y me interesa ver cómo es que los niños y niñas construyen al personaje.

Por último, en la sesión está pensado que se lea el poema de Verónica Noyola “Iguales pero diferentes”(2022) del libro *Múltiples Lenguajes*, segundo grado. La lectura explica que todos somos iguales en el sentido que todos merecemos respeto y ser felices, sin embargo, todos tenemos características diferentes como nuestros gustos, personalidades, sentimientos, etc. En la discusión grupal se hacen las siguientes preguntas: ¿Nos gustaron las mismas cosas? ¿Por qué nos gustan cosas diferentes? ¿Ser diferentes es bueno o malo? ¿podemos ser amigos, aunque nos gusten cosas diferentes? ¿sería divertido si todos y todas fuéramos exactamente iguales? Y así, los alumnos pueden contestar el cuestionario de la actividad #5, donde escriben sus respuestas basadas en la discusión. Dentro del cuestionario la preguntas son: ser diferente es (bueno/malo)

¿por qué es importante ser diferente? ¿Qué nos hace iguales? ¿Qué te hace único? ¿sería divertido si todos y todas fuéramos exactamente iguales?

Tercera sesión

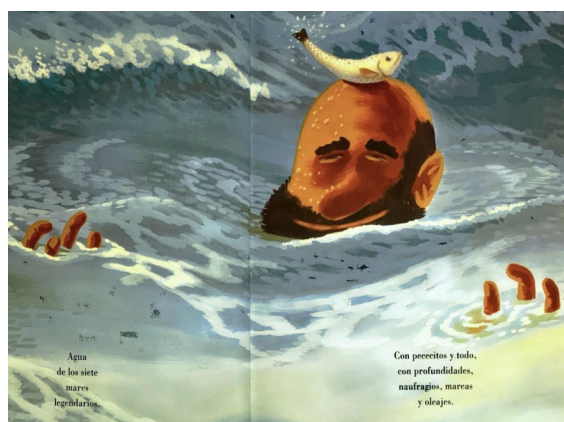
Para la sesión tres, leímos el cuento *Un hombre de mar* escrito por Rodolfo Castro e ilustrado por Manuel Monroy (2004). Seleccioné este cuento en particular porque tiene un protagonista poco común. Esta lectura me permite tratar temas como la representación de otras masculinidades, los cuerpos no normativos, la conexión con la naturaleza, las emociones y vulnerabilidad. Liborio, el personaje principal es un hombre libre (incluso su nombre lo dice), con una fuerte conexión con la naturaleza, lo que puedo vincular con una eco masculinidad, pues su conexión con el mar es un vínculo basado en el afecto y el respeto, contrario al modelo patriarcal que propone “una nueva relación de los seres humanos con la naturaleza, fundada en su dominio, explotación y depredación por parte de los hombres”. En el cuento, la naturaleza no es temible, ni domesticable, no es un recurso para explotar y utilizar para el consumo, sino es más una extensión del propio Liborio, que rompe con la lógica de la dueñidad expuesta por Segato.

Además, Liborio tiene un cuerpo no normativo (con tatuajes, gordo, calvo, etc.) y estas características solo forman parte de su expresión corporal. En el cuento, Liborio no se muestra preocupado por presiones estéticas, ni son asunto de la historia, tampoco hay un narrador que lo describa físicamente o un personaje que lo juzgue, ni Liborio mismo se juzga. Su cuerpo es visto con neutralidad y en comunión con el mar, lo único que se destaca son sus tatuajes y sus significados. Uno de los pilares de la caja de la masculinidad es el atractivo físico, el cual “se asocia fundamentalmente a la masa muscular y a la figura corporal, y no a una convicción más íntima e individual de confianza y atractivo” (Heilman et al. 49), por lo que puedo observar que el protagonista sale de la caja en este aspecto.

Por otro lado, en ningún momento se menciona que tenga preocupaciones por proveer o responder a las exigencias de productividad capitalista (como pasa en “El hombrecito”), ni se menciona que tenga posesiones materiales importantes o que participe en la lógica del trabajo o busque el éxito de alguna manera, siempre está solo con el mar, en una conexión mimética con el espacio natural. Las acciones de Liborio son actividades de cuidados, son momentos de intimidad, introspección, etc., cosa que contradice los mecanismos de violencia. Además, Liborio es un personaje en contacto con sus emociones, que lucha contra las negativas y aprecia las positivas lo que lo hace diferente a los personajes masculinos tradicionales, que suelen ser retratados como racionales, inmutables y distantes. Lo anterior demuestra la complejidad del personaje, tenemos a Liborio, un hombre que se aleja de algunos los mandatos, como el de productividad, proveeduría, dominio, insensibilidad, etc. No por ello Liborio puede considerarse un personaje ejemplar en un sentido normativo o moralizante, sin embargo, es un buen ejemplo para hablar ciertos temas con los niños, a repensar la masculinidad desde una perspectiva más diversa y diferente a los personajes de cuentos clásicos.

Figura 17

Ilustraciones del cuento *Un hombre de mar*



Fuente: Rodolfo Castro, *Un hombre de mar*, Fondo de Cultura Económica, 2004, págs. 3–4.

Continuando con la sesión, comienza la clase con un ejercicio de autoconocimiento, en esta dinámica los integrantes del taller tienen un espejo y mientras se miraban, deben describirse. Luego, los compañeros deben decir algún cumplido al que tenía el espejo. La intención de esta dinámica es fomentar la autoestima y reconocer las características individuales de cada uno, ya que después, hablaremos de las características del personaje protagonista. Dentro de la discusión grupal, algunas de las preguntas son: ¿cómo son los sueños de Liborio en comparación con los tuyos? ¿cuáles son tus sueños? ¿los niños sueñan diferentes que las niñas? A partir de estas preguntas, los alumnos realizarán un dibujo de sus sueños dentro de una silueta (actividad #6), similar a los tatuajes de Liborio. Luego, responderán una actividad donde tengan que escribir las características del protagonista.

La siguiente actividad es contestar unas preguntas, esto mientras se comenta de forma grupal: ¿normalmente leemos cuentos como este? ¿cómo son los personajes de cuentos tradicionales? ¿cómo son los dibujos del cuento? ¿se parece a nosotros Liborio o conoces a alguien como él? ¿cómo se siente Liborio? ¿Te has sentido como él? ¿Qué haces cuando te sientes así? ¿Te gusta el mar, lo conoces? Para finalizar, la última actividad del día trata de que los niños y niñas coloreen los emojis que describen los sentimientos de Liborio, esto para observar si son capaces de reconocer y nombrar los sentimientos que se describieron en el cuento.

Cuarta sesión

La cuarta sesión gira entorno del cuento *Tláloc. Piedra de agua* escrito por Ave Barrera e ilustrado por Richard Zela (2017). Para introducir a los participantes en el mundo prehispánico, he optado por incluir como opción el video *¿Quién es Tláloc?* (CuriosaMente), publicado en YouTube por CuriosaMente. A través de ilustraciones, el video explica el origen del dios Tláloc, su relación con otras deidades mesoamericanas, su vínculo con los seres humanos y su lugar dentro de la cultura mexicana. Después del video, se comienza la lectura comentada del cuento. El

texto narra la historia de Tláloc cuando los humanos de la época actual descubren la gran piedra de agua y la trasladan a un museo. Encerrado en una caja de cristal, Tláloc se siente triste y nostálgico, lo que lo lleva a recordar los tiempos en que solo era una roca en la ladera de una montaña. También revive el momento en que los primeros hombres lo encontraron, le dieron un nombre y lo convirtieron en un dios. Recuerda las ofrendas que recibía y las canciones que le dedicaban. A lo largo del relato, el narrador explica que Tláloc ha olvidado su propio nombre, pero aún conserva con claridad la memoria de la naturaleza que lo rodeaba cuando era libre. La narración tiene una estructura circular, ya que el texto concluye con la llegada de los humanos modernos, quienes, utilizando maquinaria, lo trasladan a la entrada del museo y lo encierran tras paredes de cristal. Así, el dios mexica, reducido a una simple piedra olvidada que nadie observa, se sume en la tristeza y el abandono. A medida que su memoria se desvanece, su único deseo es regresar a la tierra, aunque no hay nadie que pueda ayudarlo.

Desde una perspectiva decolonial y de género, el cuento *Tláloc. piedra de agua* (2017) propone un personaje complejo e interesante. Tláloc es un dios prehispánico que ha sido reducido a una exhibición de museo, lo que habla de un proceso de colonización del ser y del saber. La tristeza y la pérdida de memoria del personaje se relaciona con la marginación de los pueblos originarios y cómo la colonización epistémica los ha reducido a objetos dentro de un museo. Esto para ser vistos con exotismo y lucrar con ellos, pues la mirada eurocéntrica y colonizadora siempre ha delimitado “una “otredad” prístina, representante del pasado, extraña y exótica [...] , para luego construir un texto que sistematizara la vida de los “otros” y las “otras” desde sus propias interpretaciones.” (Curiel, *La nación heterosexual* 18). Así, el cuento muestra cómo Tláloc deja de ser entendido como una figura viva y pasa a ser una imagen fija o un objeto observado y clasificado para el consumo de un público.

Este cuento también abre la posibilidad de abordar temas como la explotación de la tierra y lo infravalorada que está la conexión con lo natural, aunque para efectos de este taller no fueron objetivos de la sesión trabajada. Tláloc, específicamente en el cuento, es presentado como un dios de la naturaleza, que no desea poder ni control, características que desafían los mandatos de masculinidad hegemónica. Además, es un ser vulnerable, profundamente triste que solo anhela la libertad. Que haya perdido la memoria, sugiere que aquellas masculinidades no hegemónicas han sido desplazadas y olvidadas dentro de la sociedad. Con este cuento es posible abrir muchas conversaciones relevantes con los alumnos que se alinean con las intenciones de la NEM y su interés por presentar lecturas más diversas e incluyentes.

Figura 18

Ilustraciones del cuento Tláloc. Piedra de agua



Fuente: Ave Barrera, *Tlaloc. Piedra de agua*, Fundación Cultural Armella Spitalier, 2017, págs. 19–20.

Continuando con la sesión, algunas de las preguntas propuestas son: ¿Qué siente Tláloc? ¿Hay que sentimientos buenos y malos o todos son válidos? ¿Por qué Tláloc está triste? ¿Te has sentido como Tláloc? ¿Por qué se siente pequeño y atrapado? ¿Tláloc es un dios, pero es como otros héroes? ¿Por qué lo llevaron al museo? ¿Es bueno eso? ¿Cómo le gustaría vivir a Tláloc? ¿Qué significa que haya olvidado su nombre? Después, en el cuadernillo la actividad #10

consiste en que los niños y niñas hagan una pregunta al personaje, esto para seguir con el proceso de reflexión y motivar la curiosidad. En la actividad #11 los alumnos deberán identificar los sentimientos del personaje y encontrarlos en una sopa de letras, la cual tiene palabras extra que no corresponden a lo que siente Tláloc en el texto. Así, podremos observar si el grupo identifica correctamente el sentir del personaje. En el video de YouTube, se menciona que Tláloc tiene familia, pero en el cuento no, por lo que la actividad #12 invita a que los alumnos imaginen cómo sería la familia del personaje y realicen un dibujo. Esto ayudará a analizar cómo construyen ellos una familia, después de haber leído dos textos, en sesiones anteriores, donde hablamos de familia, paternidad, etc. para finalizar con la sesión, propongo otra discusión con las siguientes preguntas: de todo lo que hemos leído, ¿qué personaje les llamó la atención? ¿Sienten que se parecen a algún personaje de los que hablamos? ¿Qué les ha parecido más interesante? ¿Cuál fue su personaje favorito? Así, puedo cerrar el taller y prepararlos para la sesión de cierre.

Quinta sesión

En la quinta y última sesión, no está planeada ninguna lectura, sino que la dejé libre para poder hablar y reflexionar sobre todo lo aprendido en el taller. En la secuencia didáctica no específico ninguna actividad inicial de lectura ni un ejercicio de apertura específico, pues dependerá de las condiciones del taller, los alumnos, el material a disposición o el espacio, ya que podría hacerse un juego, preguntas directas, una lluvia de ideas, etc. No obstante, sí contemplé una actividad de cierre, incluida en el cuadernillo de trabajo, la cual consiste en que los alumnos realicen un dibujo libre que conteste a la pregunta ¿cómo dibujarías a un niño feliz? Esto con la intención de que sirva como contraste a la primera actividad diagnóstica, para observar si los niños y niñas construyen diferente a su personaje en relación con la muñeca de papel. Para cerrar el taller, yo propongo dividir al grupo en equipos para que cada equipo proponga una regla de convivencia y al final poder hacer un cartel en conjunto que incluya las propuestas de todos y de

esta manera comprobar los aprendizajes de los alumnos. Algunos ejemplos de reglas serían: decir comentarios positivos cuando alguien tiene una idea nueva y diferente; tratar a los y las demás como quieren ser tratados; nadie debe ser limitado por una característica de su identidad. Al haber realizado un cartel en conjunto, los alumnos tendrán algo físico en su salón de clases que les recuerde el taller y lo que aprendieron en él, además, es un recurso para que profesores y alumnos utilicen si alguien no cumple con el acuerdo. Sin embargo, por las condiciones del taller en la Villa Infantil, no llevé a cabo la actividad final, por lo que cambié el cierre y se realizó un cuestionario con las siguientes preguntas: dime tres cosas que aprendiste, dime dos personajes que te hayan gustado, ¿cómo te sentiste en clases?, ¿cuál fue tu actividad favorita? ¿te gustaría seguir leyendo cuentos como los que vimos? Las preguntas son para tener un panorama general sobre la percepción que tuvieron los niños y niñas del taller y con esto cerrar el contenido del mismo.

Capítulo IV: Resultados

IV.1 Introducción y contexto de la experiencia

En el presente capítulo presentaré los resultados de la intervención ya mencionada, considerando el contexto del taller y las condiciones en las que se llevó a cabo. Para recapitular, el taller titulado “*Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad*” tuvo como propósito reflexionar con los participantes (cinco niños y niñas entre siete y diez años) sobre los estereotipos de género y la posibilidad de repensar las masculinidades. En este capítulo, en específico, presento los principales hallazgos del taller, a partir de los cuadernillos de actividades, los audios de clase y las observaciones que realicé durante las sesiones.

Empezaré por el contexto áulico, pues es parte importante para entender los resultados de la intervención. Como ya mencioné, la *Villa Infantil Sonríe* me dio el espacio para realizar el taller. Al ser un lugar donde viven muchos niños, niñas y adolescentes, constantemente hay

docentes que imparten asesorías para reforzar temas académicos, además de otros talleres o excursiones que contribuyen a su desarrollo integral. Por esta razón, no se me asignó un aula formal, sino un espacio adaptado, el cual es el comedor de la villa. El espacio del comedor influyó mucho en la dinámica. Aunque el grupo era pequeño, había distracciones constantes de personas que pasaban por la cocina, además del ruido general de la casa. Debemos considerar también que, este ambiente permitió que el grupo se comportara de manera más espontánea: se moviera, hablaran entre ellos y ocuparan el espacio con libertad. El hecho de no estar en un aula formal dificultó el manejo de la disciplina, sobre todo durante las primeras sesiones. Además, el taller se realizó por la tarde, después de sus clases y asesorías, o bien en las mañanas de sábado. Por ello, las primeras sesiones fueron complicadas, ya que los niños y niñas llegaban cansados o sobreestimulados por el ambiente de aprendizaje. Así que, las actividades de rompehielo, los juegos con movimiento y algunos incentivos fueron clave para lograr una mejor disposición del grupo.

Considerando lo anterior, la dinámica del taller tuvo que ser más lúdica y conversacional, con juegos y preguntas. Además, al notar que los participantes estaban cansados y sin mucho ánimo de leer, fue necesario cambiar mi rol: relajar el papel de docente y asumir uno más cercano al de una cuentacuentos que guía las actividades. Esta decisión ayudó a que, poco a poco, los integrantes del taller se sintieran más cómodos para hablar y expresar lo que sentían. Por las condiciones del espacio y la dinámica del grupo, me tomé la libertad de extender el tiempo de las sesiones. No fueron estrictamente de cincuenta minutos: algunos días se alargaron para aprovechar los momentos de juego o conversación, y la última sesión fue más corta para cerrar con actividades de despedida y también porque no realicé la actividad planeada. Considero que fue difícil generar interés en los niños y niñas al inicio, pero al final, sus reacciones fueron positivas y sí observé un cambio en sus participaciones.

Sin embargo, también reconozco que en solo cinco sesiones apenas pude conectar con ellos y ganar su confianza. Justo cuando comenzaban a disfrutar las actividades, el taller estaba por acabar. En este contexto, la conexión emocional y la confianza son fundamentales para ellos. Comprendí que el vínculo afectivo es un punto de partida esencial para el aprendizaje y la motivación en el taller. Creo que en un aula escolar tradicional la estructura y el tiempo podrían ser suficientes para lograr las actividades y abrir una conversación interesante. En contraste, en la Villa Infantil prioricé la cercanía y la empatía como parte de la intervención y trabajo pedagógico.

Cabe mencionar que, originalmente, el grupo estaría conformado por siete niños. Sin embargo, durante la presentación del taller, uno de ellos fue retirado del grupo por la directora debido a un episodio de indisciplina. Aunque entiendo la decisión institucional, me quedé pensando en que, quizás, este niño también habría encontrado en el taller un espacio para expresarse y sentirse escuchado. Este hecho me hizo reflexionar sobre cómo, en contextos como este, la conducta suele determinar quién puede o no participar de ciertas experiencias educativas, y cómo justamente aquellos que más lo necesitan pueden quedar fuera. Este punto puede servir para abrir una conversación más grande sobre las limitaciones de diferentes contextos educativos.

A partir de esta experiencia, y del análisis de los cuadernillos y registros, identifiqué una serie de temas comunes que muestran cómo los niños y niñas piensan y representan la masculinidad. Para este análisis no utilicé una rúbrica ni una lista de cotejo, ya que el propósito no fue evaluar el desempeño ni la corrección de sus respuestas, sino observar los patrones, figuras y expresiones espontáneas que surgieron en sus dibujos, escritos y conversaciones. Este enfoque me permitió reconocer las formas en que los niños y niñas se relacionan con las ideas de masculinidad, emoción y vínculo humano, más allá de los aciertos o errores formales. A continuación presento los principales temas.

IV.2 Análisis temático de resultados

En este apartado, he decidido dividir los resultados en ejes temáticos para analizar los dibujos, comentarios y respuestas escritas de los alumnos. Esto se debe a que identifiqué una serie de temas comunes que permiten comprender cómo los niños y niñas interpretan las lecturas y construyen significados sobre las masculinidades, las emociones y los cuidados.

Esteretipos, identidad y cuestionamientos tempranos

El primero de los ejes temáticos corresponde a las actividades de diagnóstico, la presentación del tema *¿Qué es un estereotipo?* y las primeras lecturas (*¿Cómo se dibuja un niño?* y *Mi sombra es rosa*). Estas actividades me permitieron observar si los niños y niñas reproducen estereotipos de género, para después, explicarles en qué consisten y así analizar las formas en que los cuestionan una vez que comprendieron o visualizaron el concepto.

La primera actividad consistía en realizar muñecas de papel, para la cual yo les di ropa de diferentes estilos y colores. Solo les mencioné que decoraran las siluetas, no les di instrucciones que tuvieran que ver con el género de las muñecas, por lo que decidieron libremente cómo serían sus personajes. A continuación, muestro las imágenes elaboradas por los niños:

Figura 19

Recopilación de resultados de la actividad diagnóstica



Fuente: elaboración propia a partir de los materiales producidos en el taller “Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad”, 2024.

Aunque la instrucción no incluía asignar un género, la mayoría reprodujo combinaciones tradicionales: hombre/mujer. Por lo tanto, eligieron vestidos y faldas para las figuras femeninas, y pantalones, botas, pesas de ejercicio o balones para las masculinas. Incluso, algunos mencionaron que harían parejas (novio/novia), lo cual resulta interesante porque, en un ambiente de libertad creativa, eligieron representar una pareja heterosexual. Esto muestra que, frente a la posibilidad de elegir libremente, los niños tienden a mantener los códigos aprendidos sobre cómo “debe ser” un niño o una niña. Lo cual indica que la construcción de la feminidad y la masculinidad aparece organizada dentro del régimen de la heteronormatividad. Rubin y Rich, retomadas por Raewyn Connell (142), denominan a este fenómeno heterosexualidad obligatoria, es decir, el conjunto de presiones sociales que disciplinan los cuerpos y orientan las relaciones hacia la pareja heterosexual. Por lo tanto, la heterosexualidad aparece como un elemento que estructura la forma en que los niños y niñas comienzan a imaginar las identidades de género y las relaciones entre hombres y mujeres.

Sin embargo, no todo es completamente binario: hay pequeñas rupturas en algunas de las muñecas de papel. Por ejemplo, varias figuras femeninas incluyen chamarra de motociclista, botas militares, balón de fútbol o gorra, elementos considerados tradicionalmente masculinos. Las alumnas se sintieron más cómodas al mezclar estos elementos, mientras que los alumnos se mostraron más rígidos en sus elecciones. Esta diferencia puede interpretarse como una mayor disposición de las niñas a experimentar y una mayor resistencia de los niños de hacerlo. Un momento significativo del taller fue cuando un alumno que, al acabarse las prendas “de mujer” que le gustaban y no poder formar la “novia” que planeaba, decidió crear dos amigos: uno invitando al otro a jugar. Esta decisión resulta valiosa pues puede interpretarse de distintas maneras. Por un lado, rompe con la lógica romántica y heterosexual al proponer una relación horizontal entre dos niños, una forma de compañerismo que se aleja del ideal de pareja y que abre la posibilidad a nuevos vínculos y rompe con “la soledad masculina”, lo cual se sale de la norma de la caja de la masculinidad. Sin embargo, también podría entenderse como una reafirmación del mandato de cofradía masculina (Segato), donde lo masculino se mantiene dentro de ciertos límites y se excluye lo femenino. Esta ambigüedad es de suma importancia porque muestra cómo los niños negocian los significados de lo masculino desde lo que conocen. También, conecto esta actividad de transformación de las muñecas de papel con el concepto de figura de Pérez Royo, pues los alumnos transforman la silueta vacía y le otorgan sentido. Aunque algunos repiten patrones establecidos, también hay rupturas de la imagen fija, que se desplazan o mueven entre el binario, o que se desplazan entre los mandatos, como el ejemplo de los dos amigos. La figura está viva, y permite repensar y encontrar otras posibilidades de ser niño o niña.

Ahora bien, continuando con el eje temático, la lectura del poema *¿Cómo se dibuja un niño?*, de Gloria Fuertes (2020), me permitió retomar lo que surgió en la actividad de las muñecas de papel. En el poema, el personaje principal se describe con rasgos que

refuerzan una imagen tradicional de lo masculino: travieso, fuerte, activo, con pantalones y gorra, amante del fútbol, entre otros. Al hacer la lectura en voz alta y preguntarles si todos los niños son iguales o si se parecen al niño del dibujo, todos coincidieron en que no, que existen otras de ser niño y que no se identificaban con la imagen del libro. Además, cuando les pregunté “¿cómo se dibuja una niña?” (como paralelismo), respondieron que a las niñas les gusta jugar, comer, cantar o bailar; una alumna afirmó que les gusta el rosa y el morado, mientras que otra defendió que a las niñas les gustan todos los colores. Observo, de nuevo, que los niños se desplazan entre la continuidad y la ruptura, sobre todo cuando se les invita a reflexionar más allá. A partir de estas observaciones, les presenté el concepto de estereotipo con apoyo de imágenes, explicando que muchas veces las historias y las imágenes repiten modelos fijos sobre cómo “deberían ser” las personas. Por ejemplo, inicié con la pregunta “¿Quién salvó a la princesa?”, a lo que todos respondieron que el príncipe. Después, les mostré imágenes de películas donde la princesa es salvada por otras princesas, por un ogro y un burro, o incluso donde se salva a sí misma. Ante esto, los alumnos se mostraron muy sorprendidos al descubrir otras posibilidades narrativas. Después, analizamos imágenes de diferentes nacionalidades, profesiones, animales de cuentos y, finalmente, de niños y niñas, mientras los invitaba a cuestionar si eran reales o si estaban de acuerdo con lo que veían. Identificaron de manera correcta los estereotipos de niños y niñas y reconocieron que no necesariamente se identifican con todo lo que rodea el binario azul/rosa niño/niña. Esta conversación fue importante porque les permitió reconocer que los estereotipos no solo aparecen en los cuentos, sino también en las formas en que representamos otras identidades. Rigoberto Oliva explica que en la primera etapa de la infancia, los niños comienzan a naturalizar “los arquetipos e ideales “del hombre que tienes que ser”. El niño recibe diariamente un bombardeo de criterios y opiniones ajenas a

él, que lo moldean y lo encasillan socialmente” (217). La actividad permitió cuestionar algunos de estos arquetipos naturalizados y empezar a crear espacios donde veamos otras formas de representar a niños y niñas. Una vez comprendido el concepto, retomamos el poema y las actividades iniciales para pensar en la posibilidad de que los niños y las niñas tuvieran otras características. De este modo, la noción de estereotipo dejó de ser un término extraño y se convirtió en una herramienta para mirar críticamente lo que leímos después, además, sirvió como entrada para la lectura de *Mi sombra es rosa* (2021) y *my Shadow is purple* (2022). pues cuestionan el estereotipo del binario rosa/azul.

Para acabar con este eje temático, paso a la lectura en voz alta de *Mi sombra es rosa* (2021) y al ejercicio de dibujar sus propias sombras. Como ya mencioné, el cuento habla de un niño que no encaja con lo que se espera de él, pues su sombra es rosa, en lugar de azul, como la de su padre. Durante la lectura los alumnos se mostraron empáticos con el protagonista y reconocieron correctamente que se sentía inseguro o triste por ser diferente. Cuando vieron la imagen del papá del cuento con tutú, se mostraron sorprendidos y les pregunté si habían visto en la vida real a un hombre vestido con falda, a lo que solo uno de ellos contestó que sí. Al final, en el cuento, el protagonista se hace amigo de sus compañeros y resulta que todos lo aceptaban tal cual es. Cuando les pregunté a los niños si ellos podrían o querrían ser amigos del protagonista del cuento, dos mencionaron que no y uno defendió que sí, pues no importa cómo seas. Al ser el primer día, los niños se mostraban algo indiferentes ante la lectura, incluso se quejaron de ella y me hicieron saber que no querían leer, por lo que me parece natural que respondieron que no querían ser amigos, pues ya estaban cansados de las preguntas y de la lectura. Sin embargo, también puede ser la resistencia a la diferencia y a enfrentarse a un personaje distinto a ellos.

Para cerrar la sesión, realizamos la actividad del cuadernillo donde los niños debían dibujarse junto a su sombra y colorearla con el tono que los representara, como vimos en *My shadow is purple* (2022). Las siguientes imágenes son una muestra de los dibujos de los niños:

Figura 20

Recopilación de resultados de la actividad Dibuja tu sombra



Fuente: elaboración propia a partir de los materiales producidos en el taller “Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad”, 2024.

La mayoría eligió colores distintos al tradicional azul o rosa; algunos optaron por el verde o el negro, mientras que otros mezclaron varios tonos. Lo interesante fue que, en este ejercicio, ya no siguieron patrones ni se influenciaron entre ellos con comentarios sobre lo que era “mejor”, sino que cada uno representó las cosas que le gustan: la ropa, una muñeca, la referencia a Roblox, o incluso ponerle ropa a la sombra. Este cambio, aunque pequeño, demuestra que los niños, en su autopercepción, experimentaron una mayor libertad para representarse. El cuento *Mi sombra es rosa* (2021) permite cerrar este primer eje con una

idea central: que la identidad y la expresión no son fijas, sino cambiantes (como las figuras), y que cuando los niños tienen un espacio libre para expresarse, pueden imaginar formas más amplias y diversas de representación.

Para cerrar con este eje, el conjunto de actividades muestra cómo los niños, a través de la lectura, el diálogo y la creación, fueron capaces de identificar algunos estereotipos que reproducen y comenzar a transformarlos. Aunque, los cambios fueron sutiles, las respuestas reflejan curiosidad, apertura, empatía y un primer ejercicio de conciencia sobre las diferencias. Este primer eje permite observar cómo la lectura y la transformación pueden funcionar como espacios de exploración, donde las identidades infantiles se representan y se desplazan de manera más libre.

Cuidado, emociones y paternidades

Este eje presenta el conjunto de actividades y lecturas relacionadas a las emociones y cómo estas se relacionan con los cuidados y la paternidad. A partir de los cuentos de *El hombrecito* (2020), *Un hombre de mar* (2004) y *Tláloc. Piedra de agua* (2017). Con estos textos trabajé con los niños la idea de que los hombres sienten, cuidan y pueden mostrarse vulnerables. *El hombrecito* (2020), que es el cuento que pertenece al libro de la SEP, me sirve para contrastar y empezar a cuestionar el “deber ser” que se espera de hombres y mujeres. Después, con los cuentos de mi propuesta presenté personajes masculinos que se alejan del modelo hegemónico: Liborio, un hombre que vive en calma y en conexión con la naturaleza, y Tláloc, una figura que experimenta tristeza, soledad y nostalgia.

En la segunda sesión leímos *El hombrecito* de Rabindranath Tagore (2020), el cual pertenece al libro *Lengua Materna. Español. Lecturas*. Por esta razón, uno de los alumnos mencionó que ya lo había leído en la escuela y lo reconoció de inmediato. El cuento narra el deseo de un niño por ser visto como adulto por las figuras de autoridad de su vida, y su intento

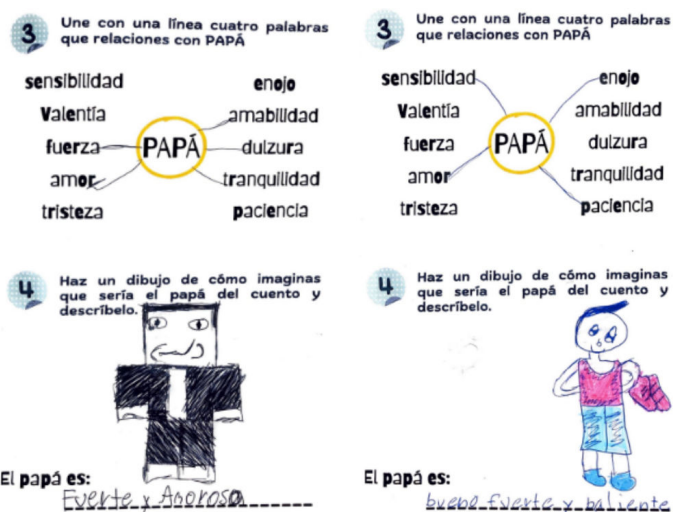
por transitar de la niñez a la adultez, cuestionando las reglas que aplican a los niños y buscando tomar sus propias decisiones. Durante la lectura les hice la pregunta: “¿por qué el hombrecito quiere ser grande?”. Primero mencionaron que, para no ir a la escuela, pero la respuesta más repetida fue que quería ser grande para poder trabajar y tener dinero. Esta primera pregunta desencadenó otras, como “¿qué significa ser un hombre?”, a lo que respondieron: ser grande, ser alto, ser bueno. Cuando les pregunté “¿qué hacen los hombres?”, respondieron: trabajar. De la mano, añadí “¿qué hacen los hombres y las mujeres cuando crecen?”, retomando el deseo del personaje por ser adulto. Los alumnos mencionaron que los hombres trabajan, se sienten mal y quieren volver a ser niños; en contraste, las mujeres trabajan, hacen de comer y cuidan a los hijos. Con estas primeras respuestas puedo ver que los niños tienen delimitados los roles de género de hombres y mujeres, y que principalmente asocian al hombre adulto con el trabajo y el dinero, lo cual responde a la imagen del hombre hegemónico que se queda dentro de la caja. Al final de la lectura, el papá del personaje principal aparece y le entrega unos zapatos como regalo, pero el niño los rechaza, pues dice que ya es un adulto y esos son de niños pequeños. En este punto les hice las preguntas paralelas “¿cómo debe ser un papá?” y “¿cómo debe ser una mamá?”. Según una alumna, un papá debe ser “feo, hediondo y malo”; otros respondieron que debía ser “bueno, valiente, ayudar a sus hijos y no abandonarlos nunca”. Este último punto es particularmente interesante, ya que el papá del hombrecito regresa después de meses de estar trabajando. Esto no es casualidad, sino que se relaciona con el modelo materno-infantil, donde la ausencia e irresponsabilidad paterna se encuentran normalizadas y aceptadas. Forma parte del imaginario colectivo entender la masculinidad como ausente y exenta de consecuencias, como si fueran características naturales de los hombres (Güida 373-374)

Por otro lado, una mamá (según los niños) debe ser amorosa, linda, ayudar a sus hijos, corregirlos y aplaudirlos. El contraste entre lo que dijeron sobre las mamás y los papás es muy significativo: los niños asocian a las mujeres con el amor y el cuidado, y a los hombres con el trabajo, la corrección y la valentía, lo que refleja una división clara de los roles familiares desde la mirada infantil. Estas preguntas me llevaron a preguntarles “¿Los papás no cuidan a sus hijos?”, pues siempre que mencionaban cuidados hacían referencia a las mamás o mujeres. En esta parte de la conversación surgieron comentarios que reflejan cómo los niños interpretan el cuidado desde sus propias experiencias familiares. Algunos de ellos mencionaron situaciones en las que los padres no cuidan o están ausentes, lo que muestra que la idea de “papá” no siempre se asocia con la protección, sino también con la pérdida o la distancia. Estos comentarios demuestran que los niños no solo reproducen lo que han aprendido culturalmente, sino que también integran sus vivencias personales al pensar los roles de cuidado. Esto último también lo observo en quienes defienden lo contrario, pues algunos de los niños mencionan que los papás sí cuidan, aunque no igual que las mamás, según sus propias palabras.

Esta lectura dio entrada a las siguientes actividades. La primera fue que unieran palabras que asocian con el concepto papá y después dibujar cómo imaginan al papá del cuento.

Figura 21

Recopilación de resultados de las actividades sobre paternidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales producidos en el taller “Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad”, 2024.

Las palabras que más se repitieron en el ejercicio #3 fueron: amabilidad, amor, paciencia, sensibilidad, fuerza. Este resultado es interesante porque combina lo emocional con características tradicionalmente asociadas a la masculinidad. Los niños no solo representaron a los padres como figuras de autoridad o trabajo, sino también como personas amorosas y pacientes, lo cual muestra una comprensión más amplia del cuidado y de las emociones masculinas. La palabra fuerza sigue apareciendo como un elemento importante, lo que indica que el mandato sigue presente, aunque, se reconfigura al combinarse con afectos. Este replanteamiento también me permite preguntarme si los niños están realizando una forma de lectura reparadora al reconstruir la figura paterna a partir de las herramientas trabajadas en el taller. Los participantes resignifican el ideal de fuerza, al integrarlo con el cuidado. Sus interpretaciones pueden leerse como una forma de imaginar otras configuraciones posibles de la paternidad que, siguiendo la perspectiva de la teoría queer, permanecen todavía en el horizonte de lo posible. Además, hay un contraste entre lo que dijeron los alumnos y lo que representaron en el cuadernillo. Estas diferencias muestran cómo los niños transitan entre lo que creen que deben

responder y aquello que imaginan/sienten. Sus respuestas pueden leerse como un espacio donde surgen posibilidades que aún no aparecen completamente en su discurso. José Esteban Muñoz, retomando a Bloch, describe este tipo de momentos como “iluminaciones anticipatorias” (33), es decir, prácticas representacionales que permiten ver aquello que todavía no está plenamente en el consciente.

Las respuestas durante la lectura están alineadas con los mandatos de género: la paternidad como proveeduría y la maternidad como afecto. En estas respuestas se nota el discurso aprendido, lo que podríamos decir es la “respuesta correcta” según el mundo adulto. Sin embargo, después de las experiencias personales que contaron, sumado a la lectura, los cuestionamientos y la lectura previa de *Mi sombra es rosa* (2021) los niños empiezan a imaginar o reconocer que un papá puede ser amable, amoroso, paciente, sensible. El ejercicio les permite imaginar otras posibilidades cuando piensan en la palabra papá, aquí veo cómo los niños reconocen que “un buen papá” puede cuidar, sentir, acompañar y ser paciente, no ser solo fuerte. De nuevo, aunque pequeño, hay un desplazamiento, se abre una grieta en la imagen de hombre hegemónico, una posibilidad de pensar la paternidad desde el afecto. Este contraste sugiere que, aunque los discursos aprendidos siguen presentes, los niños pueden imaginar formas distintas de existir donde el cuidado y la fuerza pueden convivir.

Después de analizar las respuestas sobre el cuento *El hombrecito* (2020) y la manera en que los niños entienden la paternidad, decidí trabajar con lecturas que mostraran otras formas de ser hombre, distintas a la figura del padre proveedor o autoritario. Además, esto se une con lo que aprendimos en *Mi sombra es rosa* (2021). Tanto *Un hombre de mar* como *Tláloc. Piedra de agua* (2017) me permitieron hablar de emociones, vulnerabilidad, conexión con la naturaleza y cuidados, desde otras perspectivas, además que son temas poco representados en los modelos tradicionales de masculinidad.

Un hombre de mar, de Rodolfo Castro (2004) , presenta un personaje principal que se sale del modelo tradicional: está en conexión con sus sentimientos y con la naturaleza, no es productivo y tiene un cuerpo no hegemónico. Durante la lectura, los alumnos reconocieron correctamente los sentimientos del personaje y encontraron en él características con las que se identifican, como los cambios de emociones (a veces triste, a veces enojado, a veces tranquilo o feliz). También mencionaron que, cuando se enojan como Liborio, prefieren que los dejen solos, igual que el personaje. Al observar los tatuajes que representan los sueños de Liborio, el que más les llamó la atención fue el de una mujer, a quien identificaron de inmediato como su novia. Aunque el cuento solo tiene un personaje, en un par de páginas aparece una ilustración de una mujer que no se menciona en el texto, y ellos, de manera automática, la nombraron como su pareja. Aquí encuentro, como en la actividad diagnóstica, que los niños otorgan gran valor a la idea de tener una pareja heterosexual, como ya he mencionado. Más adelante, al preguntarles “¿los niños y las niñas sueñan diferente?”, las respuestas fueron interesantes: dijeron que los niños sueñan con tener novia o ser futbolistas para ganar millones de pesos, mientras que las niñas sueñan con ser famosas, presidentas, cantantes, bellas o bailarinas. Solo uno de ellos mencionó que niños y niñas pueden soñar las mismas cosas, porque los pensamientos individuales son diferentes, sin importar el género. De nuevo, lo que expresan en voz alta es muy revelador, ya que las respuestas encajan en estereotipos de género, incluso después de haberlos cuestionado en la primera sesión. Rigoberto Oliva explica que la enseñanza escolar es un espacio importante para la formación de la personalidad, sobre todo de la masculinidad pues “este es el momento en el que los niños se ven presionados a expresar, en sus comportamientos y actitudes, todo lo que en la casa han escuchado y le han exigido” (218). Quiere decir que los niños también responden desde lo que se espera de ellos y no necesariamente desde aquello que han reflexionado críticamente, por lo que la escuela, aunque es un espacio donde se les exigen ciertos

comportamientos, también puede convertirse en un lugar de cambio. Como ocurrió en el taller, la escuela podría ser un espacio donde los niños y niñas cuestionen y reflexionen sobre aquello que han sido presionados a pensar desde espacios como la familia. No quiero decir que los niños, niñas o adolescentes juzguen o desapruében a sus familias, sino que se permitan mirar el mundo de manera más diversa desde otros espacios y, tal vez, trasladar esos aprendizajes a sus demás relaciones.

Continuando, al final del cuento, les pregunté “¿cómo son los personajes de otros cuentos?” y “¿normalmente leemos cuentos como este?”, para reflexionar sobre las posibilidades de los protagonistas en la literatura infantil. Los niños mencionaron que los personajes de los cuentos suelen ser princesas o animales, buenos o malos, bonitos o feos, y reconocieron que nunca habían leído una historia como *Un hombre de mar* (2004) . Liborio no entra en los binarios de los cuentos tradicionales, incluso el texto dice: “Él dice que no quiere ser bueno ni malo, que es mejor ser como el mar... inesperado” (Castro 25). Los niños coincidieron con esta idea, afirmando que no podemos ser buenos o malos, y que no hay sentimientos buenos o malos, sino que todos son válidos. El personaje de Liborio rompe con la tradición del cuento infantil moralizante, pues no busca enseñar una lección de conducta, sino que transmite la idea de aceptarse tal como uno es. Otro aspecto interesante es la ilustración del personaje: los niños lo describieron como “gordo, calvo, tatuado y moreno”. Ante esto, les pregunté si conocían personas con tatuajes y todos dijeron que sí, incluso uno mencionó a su mamá. Liborio es un personaje mucho más cercano a la realidad cotidiana, alguien que los niños pueden imaginar en su entorno, uno de ellos comentó que había visto a un señor en la calle que se parecía al personaje. Liborio no es el típico protagonista de un cuento de Disney, sino un hombre común, posible, que podría habitar en el mundo real.

Después de la lectura, los niños hicieron una actividad donde tenían que representar sus sueños. En el cuadernillo tenían una silueta vacía y ellos tenían que transformar esa figura en una representación de sus deseos. Como Liborio, que utiliza su cuerpo para expresarse, así los niños pudieron expresarse e imaginarse de una forma distinta. Esta fue una de las actividades que más disfrutaron, incluso días antes de leer el cuento ya estaban pensando y viendo qué podían dibujar. Similar a lo que pasó en el ejercicio de la sombra, cada uno de ellos se representó de forma honesta, ya que la dinámica les permite internalizar el cuento y transformarlo visualmente, según su autopercepción. Entre las cosas que más se repiten son: las mascotas, cosas materiales (teléfonos, videojuegos, casas, dinero, etc.), corazones para representar amor o cariño y las caras felices. A primera vista, los sueños de todos se relacionan con la estabilidad económica (dibujos de dinero) y el deseo de tener un hogar propio. Estos temas pueden leerse como una forma de expresar lo que para ellos significa sentirse seguros y muestra sus aspiraciones. También, la presencia de corazones y caras felices muestra que para ellos la alegría, el amor y los vínculos son elementos importantes. En conjunto, estos dibujos revelan lo que valoran: la pertenencia, el afecto y la posibilidad de construir un espacio propio. Todo esto cobra sentido si consideramos que los alumnos viven en un contexto de acompañamiento institucional, donde permanecen temporalmente distanciados de sus familias.

Figura 22

Recopilación de resultados de la actividad Dibuja tus sueños



Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales producidos en el taller “Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad”, 2024.

Sin embargo, hay en los dibujos algunos sueños que destacan por lo que podrían significar. En las niñas (superior) aparecen frases y dibujos como “ser presidente”, “estar y no hacerme burla a mí misma”, una cruz católica, dos mujeres o niñas tomadas de la mano, “poder de agua” (inspirado en Liborio), un micrófono y unas pesas. Entre los niños (inferior) aparecen armas, “Ronaldo y Peso Pluma”, “ser presidente”, olas, “poder de agua” y “que mis hermanos no se peleen”. Existe un gran contraste entre los sueños de los alumnos.

Por un lado, las niñas representan su deseo de acción, voz y reconocimiento propio: quieren ser escuchadas y decidir por sí mismas. La frase “estar y no hacerme burla a mí misma” es muy significativa, pues implica un acto de autoafirmación y una conciencia del yo que busca respeto y aceptación. En los niños, uno de ellos reproduce modelos de masculinidad dominante (Peso Pluma, Ronaldo y las armas) asociados a la fama, la competencia, la fuerza y la dominancia. Oliva afirma que “en la medida que los niños crecen, los juguetes para los varones

están relacionados con la fuerza, valentía, agresividad, audacia” (217), por lo que es común ver que los niños quieran pistolas, soldados, artículos deportivos etc. Esto evidencia cómo algunos modelos de masculinidad dominante continúan siendo aspiracionales para algunos niños.

En cambio, el otro compañero habla de cuidados y paz con frases como “que mis hermanos no se peleen” y “poder de agua”, el cual relacionan con Liborio y puede interpretarse como la aceptación de otros modelos masculinos y otras aspiraciones. Comprendo así que los niños transitan entre lo que han aprendido (violencia, fuerza) y nuevas formas de existir (cuidados, afecto). Aunque es un gesto pequeño, puede leerse como un deseo reparador, una forma de cuidar que se contrapone a la violencia, el desarraigo y el distanciamiento, mandatos descritos por Segato. En este sentido, también puede interpretarse como un desacato a las tecnologías de género que reproducen el binarismo de género y regulan las formas aceptables de masculinidad (Lauretis 8). Por ende, es una fractura a lo que señala Cruz Sierra, donde la emocionalidad y la intimidad suelen ser rechazadas dentro del sistema masculino por asociarse con lo femenino o con la homosexualidad (177). Por lo tanto, podría decirse que las niñas sueñan con tener agencia y los niños con tener poder. Sin embargo, este poder tiene matices, pues no solo aparece desde la imposición, sino que también se cruza con el cuidado y el afecto. En ambos casos, los sueños reflejan formas distintas de imaginar la realidad y la autopercepción de los alumnos, lo que permite ver cómo los mandatos de género siguen presentes, pero también cómo comienzan a replantearse.

La siguiente lectura importante de este eje es *Tláloc. Piedra de agua* de Ave Barrera (2017). A manera de resumen, el texto narra cómo el dios Tláloc, convertido en piedra dentro de un museo, recuerda el tiempo en que era libre y estaba en contacto con la tierra. Con esta lectura me interesaba profundizar en el tema de los sentimientos y la empatía, además de tratar la memoria y, de alguna forma, mostrar que incluso un dios puede sentirse triste o vulnerable. En

este sentido, el cuento presenta una masculinidad que permite replantear el concepto de fuerza, pues no siempre significa dureza o poder, sino también sensibilidad, conexión y resistencia.

Para comenzar la sesión, vimos el video *¿Quién es Tláloc?* (CuriosaMente). Este primer momento, además de servir para contextualizar, fue muy motivante. Los niños se mostraron interesados en el origen de Tláloc y en la animación del video. Otra situación importante fue que uno de los alumnos llevaba un muñeco de Thor (dios del trueno), y más que ser un momento de distracción, resultó una herramienta para entender mejor a Tláloc, pues así lograron hacer una conexión con un personaje que ya conocían y pudimos compararlos. Cabe resaltar que esta sesión fue mucho más fluida durante la lectura y hubo más participación. Los niños se notaban más atentos e interesados en el tema, a diferencia de la primera sesión. Pasando a la lectura, cuando el cuento menciona que los hombres se llevaron a Tláloc a la ciudad, los niños se mostraron preocupados por el personaje y preguntaban “¿por qué no grita?” o “¿por qué no rompe las cuerdas?”. Querían encontrar soluciones para que Tláloc fuera libre. Durante la lectura en voz alta hicieron más preguntas sobre las imágenes y sobre lo que le pasaba al personaje, además de identificar sus emociones por sí solos, sin necesidad de que los motivara tanto. A lo largo de la lectura manifestaron tristeza y empatía no solo con palabras, sino también con gestos y sonidos. Algunos hicieron expresiones de desagrado cuando Tláloc fue encerrado en el museo o cuando recordaba su soledad. Estas reacciones espontáneas muestran una lectura emocional y sensible del texto, más allá de solo una comprensión literal.

En las actividades del cuadernillo, los niños respondieron a la pregunta “Si pudieras hacerle una pregunta a Tláloc, ¿cuál sería?”. Como ya mencioné, se mostraban preocupados por el personaje, por lo que escribieron cosas como “¿quieres que te ayudemos a ser libre de nuevo?” o “¿estás bien?”. Los niños reconocen a Tláloc como alguien solo, atrapado y triste, pero también como alguien poderoso. Esto se relaciona con la siguiente pregunta que les hice, pues si los

dioses son poderosos, ¿los dioses también pueden sentirse tristes? Respondieron que sí, que también pueden estarlo, como Thor, a quien han visto triste o enojado, que incluso hace truenos cuando se enfada, en paralelo con Tláloc, que hace llover cuando llora. A partir de esto les pregunté si existen sentimientos buenos o malos, y coincidieron en que todos los sentimientos son válidos y que está bien sentirse triste. De ahí surgió la pregunta “¿se han sentido como Tláloc?”, y todos respondieron que sí. Es interesante que se hayan identificado tanto con el personaje, lo cual podría deberse a la reciente experiencia de la pandemia o a su situación actual de vivir en la villa, por lo que empatizan con el encierro y la nostalgia de Tláloc. Después hablamos sobre por qué creen que los humanos encerraron al dios. Las opiniones fueron variadas: algunos dijeron que fue porque pensaron que iba a ser muy admirado, otros porque creyeron que era malo o simplemente para poder verlo. Estas interpretaciones son importantes, ya que muestran que los niños entienden el encierro del personaje como una forma de control o de fascinación, no solo como castigo. En sus respuestas hay una reflexión implícita sobre el poder y la mirada: los humanos encierran lo que no comprenden, lo que les provoca admiración o miedo. Los niños reconocen que el deseo de admirar y poseer puede volverse una forma de dominación, lo que puedo conectar con la manera en que las culturas originarias han sido representadas, clasificadas y “conservadas” bajo la lógica del museo. Relaciono esto con la colonialidad del poder, es decir, aquellas relaciones de dominación sobre “la naturaleza y sus recursos de producción [...] y la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento” (Quijano citado por Curiel). Hay, aunque pequeñas, muestras de pensamiento decolonial, un interés por la justicia y una preocupación genuina por el dios prehispánico.

En la última actividad, los niños debían imaginar cómo sería la familia de Tláloc y representarla con un dibujo. Mientras trabajaban, surgieron comentarios como “yo solo creo que tiene mamá”, a lo que otro niño agregó que la mamá de Tláloc era “la diosa del amor”. Otro

compañero decidió no dibujar a la madre, explicando que “yo no le voy a poner mamá porque se murió”, por lo que solo representó al padre y mencionó que Tláloc ya no tenía más familia. Estas respuestas llaman la atención por las distintas formas en que definen la idea de familia. Yo imaginaba que imitarían el video del inicio, donde se muestra la familia de Tláloc según la mitología, sin embargo, se mantuvieron firmes en sus decisiones incluso cuando les pregunté si querían cambiar algo. Sus dibujos y comentarios no se basaron en la explicación mitológica, sino en sus propias interpretaciones, lo que muestra una comprensión distinta a la literal del texto. La siguiente figura muestra los dibujos:

Figura 23

Recopilación de los resultados de la actividad Dibuja a la familia de Tláloc.



Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales producidos en el taller “Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad”, 2024.

Este ejercicio funciona como un gesto de lectura reparadora: al dibujarle vínculos a Tláloc, los niños devuelven vida y afecto a una figura que, en el cuento, había sido despojada de su entorno y su comunidad. Por ejemplo, el niño que decidió no dibujar a la madre, porque “se murió”, está reconociendo una pérdida (considerando que Tláloc perdió todo) y, al mismo tiempo, le da sentido según su imaginación y su propio concepto de familia. Esta decisión

también puede leerse como el reconocimiento de configuraciones familiares distintas a la nuclear tradicional, entre ellas la existencia de padres solteros, una figura que suele recibir menor visibilidad que la de la madre soltera. En el caso del alumno que dibuja a la madre como “la diosa del amor”, puedo ver cómo asocia la figura materna con el cariño y el cuidado (igual que en las primeras sesiones), pero ahora deseando que Tláloc recupere o tenga el afecto que necesita. También observo que dos de los alumnos intentaron imitar o recrear el estilo y la vestimenta de Tláloc, esto muestra que reconocen la identidad del personaje y la respetan. Comprenden el relato no solo desde lo narrativo, sino también desde lo visual: representan colores intensos, adornos y ojos similares a los del personaje original. A través del dibujo, transforman la imagen del cuento y se la apropian para expresar lo que imaginan desde su propia habilidad artística. Esto resulta importante si consideramos que, antes de leer y ver el video sobre Tláloc, los niños jamás habían escuchado hablar de él. Sin embargo, después de observar distintas representaciones (incluso la fotografía de la piedra de agua incluida en el cuadernillo), lograron identificar rasgos, adaptarlos y darles un nuevo sentido en sus ilustraciones.

Puedo decir que esta lectura y sus actividades permitieron que los niños miraran a un dios desde la vulnerabilidad y no desde el poder. El cuento de Tláloc y las respuestas de los alumnos muestran que, cuando tienen la oportunidad, los niños pueden leer con empatía, imaginar desde el afecto y reconocer sentimientos como la tristeza o la soledad sin juzgarlas como algo negativo. Esta lectura también puede pensarse desde una mirada decolonial, porque rompe con la forma en que se han representado a los dioses y los pueblos originarios. Ya no vistos como objetos del pasado o piezas de museo, sino como figuras vivas, cercanas y sensibles. Los niños no solo leen un cuento, sino que resignifican la imagen fija, imaginando a Tláloc como alguien que siente, recuerda y necesita a su comunidad.

A modo de cierre de este eje, la intención de las lecturas propuestas era ver cómo los niños comprenden las emociones, los vínculos y el cuidado desde distintas figuras masculinas. En *El hombrecito* (2020) tenemos una paternidad ausente y estereotipos de género, lo cual ayudó a cuestionar qué es ser papá y adulto. Con *Un hombre de mar* (2004) hablamos de sentimientos, sueños, mediante una masculinidad diferente: sensible, libre, que no responde al capitalismo. Y con *Tláloc. Piedra de agua* (2017) hablamos de vulnerabilidad, memoria, desarraigo. A partir de estas lecturas, los niños, aunque en pasos pequeños, comenzaron a explorar formas de empatía, resignificación y apropiación. Esta experiencia del taller de lectura me permitió reconocer lo profundamente arraigados que están los mandatos de género y cómo nos atraviesan incluso desde antes de nacer. Por eso, entiendo que romper por completo con los modelos aprendidos no es sencillo. Aunque en el espacio del taller los niños empiezan a cuestionar estereotipos y sentirse más libres, fuera de ese entorno siguen presentes las mismas estructuras sociales, económicas y culturales (la colonialidad, el capitalismo, los mandatos) que sostienen esas formas de desigualdad.

Aun así, hay resultados positivos, luz entre todo el trabajo. Como ya he mencionado, los niños lograron reconocer y nombrar emociones propias y ajenas, también, identifican tristeza, enojo y soledad como emociones válidas, no negativas. Los niños transforman las figuras y les dan significado a partir de su sentir y aprendizaje, empiezan a interpretar las lecturas y a disfrutarlas. Se preocupan y se muestran empáticos por los personajes, sobre todo en las sesiones tres y cuatro. Empiezan a relacionar la masculinidad no solo con fuerza o dinero o poder, sino también con sensibilidad, afecto, cuidado. Uniendo los hallazgos con la teoría, veo que los niños, sin saberlo, cuestionan la mirada colonial sobre los cuerpos y los saberes, tanto con *Tláloc* como con *Liborio*. A través de las figuras abiertas y cambiantes que aparecen en los ejercicios del cuaderno, muestran otras formas posibles de existir en el mundo y expresan aquello que muchas

veces no dicen por el “deber ser”. Sus respuestas, tanto orales como escritas, pueden entenderse como una forma de lectura reparadora: sus interpretaciones no nacen del juicio, sino desde la posibilidad. Esto demuestra que las infancias no solo reproducen modelos, sino que también reparan y crean significados nuevos mediante la imaginación y la experiencia. Imaginar mundos donde los hombres lloran, los dioses necesitan amor, los padres son sensibles, etc., los niños dibujan futuros posibles. Retomando la perspectiva de Muñoz, esa imaginación es una forma de esperanza política, una práctica de construcción de otras posibilidades, más afectivas y justas. Por lo tanto, los docentes tenemos la oportunidad de crear en el aula pequeñas utopías, donde el cuidado, la imaginación y la sensibilidad sean valores compartidos. Esa es, para mí, una educación verdaderamente transformadora, que dialoga con la pedagogía queer y aprovecha el currículo oculto, pues, no es necesario abordar los temas de manera teórica, sino abrir espacios creativos y de conversación donde los niños y niñas puedan responder desde su propia perspectiva. Para concluir el eje temático, puedo decir que, el aula puede ser un espacio de resistencia y de creación, donde niños y niñas aprendan a mirar el mundo desde otros lugares. Trabajar con los cuentos me permitió confirmar que la educación puede cuestionar los mandatos de género, la colonialidad y la violencia. Es necesario enseñar desde la empatía y la imaginación para formar personas más justas y libres.

Autopercepción, reflexión y cierre

Después de trabajar los temas del cuidado, la empatía y los vínculos, el último eje se centra en la autopercepción y la diferencia. Este bloque reúne las actividades en las que los niños reflexionaron sobre sí mismos, sobre lo que los hace únicos y sobre la importancia de reconocer que todos somos distintos. A través de ejercicios como el poema *Iguales pero diferentes* (2022) y la actividad del espejo, los alumnos tuvieron la oportunidad de mirarse, de pensar en sus

características, emociones y formas de ser. Este eje también presenta las actividades de cierre del taller, para analizar cómo integran lo aprendido durante las sesiones anteriores.

El poema *Iguales pero diferentes* de Verónica Noyola (2022) se encuentra en el libro *Múltiples Lenguajes* de segundo grado. El poema habla sobre cómo todos tenemos gustos y personalidades distintas, pero que, al final, todos queremos ser felices. Para abrir la sesión, jugamos a “¿Qué prefieres?”, en el cual formaban una fila y, según su respuesta a la premisa, se movían hacia la derecha o hacia la izquierda. Después, los que estaban del lado con menos personas debían explicar su respuesta. Algunos ejemplos de las preguntas fueron: ¿vestido o pantalón?, ¿fútbol o baile?, ¿despertar temprano o tarde?, entre otras. El juego les gustó tanto que ellos mismos comenzaron a proponer nuevas premisas. Esta actividad, además de generar movimiento y risas, fue una buena introducción al poema.

Después, pasamos al poema. Al leer el título, hubo duda y cierta resistencia a la idea, pues no entendían cómo es posible ser iguales y distintos al mismo tiempo. Durante la lectura, la dinámica fue que levantaran la mano si se identificaban con lo que íbamos leyendo. Así fuimos conversando sobre cómo a todos les gustaban cosas diferentes, independientemente de los estereotipos que ya habíamos aprendido. A partir de esto, pudimos contestar y conversar la actividad del cuadernillo, en la cual respondían si ser diferente es bueno y si el mundo fuera divertido si todos fuéramos iguales. Todos estuvieron de acuerdo en que ser diferente es positivo y que el mundo sería muy aburrido si no existieran las diferencias. En la pregunta sobre por qué es importante ser diferentes, las respuestas variaron entre: “porque así hay más diversión”, “porque es divertido y evita peleas” y “ser diferente nos abre otras oportunidades y gustos”. Estas frases, aunque cortas, muestran que los niños comprenden la diferencia como algo positivo, vinculado con la convivencia y la felicidad. No la perciben como un obstáculo, ni algo prohibido, sino como una forma de ampliar sus experiencias y evitar conflictos. En sus palabras, ser

distintos no divide, sino que enriquece. Las siguientes preguntas fueron sobre lo que nos hace iguales y lo que nos hace únicos. Lo que los hace diferentes es: “el nombre”, “el pelo”, “la familia”, “la forma de ser y vestir”, “el comportamiento y la forma de ser”. Con estas respuestas observo que los niños reconocen la diferencia desde lo visible, lo que pueden observar, pero también desde lo emocional y lo comunitario. Esto se relaciona con la propuesta de la pedagogía queer, la cual busca “incitar la diferencia y la inclusión de la diferencia en uno mismo [...] Asimismo, incentivar las alianzas afectivas, el habla de las emociones, como la tristeza, la euforia o el aburrimiento, y tratar de hacer un aula lúdica y afectiva” (Martínez y Reyes 34-35) Las respuestas de los participantes muestran que cuando existe un espacio seguro, los niños y niñas pueden pensar la diferencia sin ser excluyente. Además, resalta la importancia del trabajo docente para crear estos espacios y poder generar intercambio y diálogo entre los individuos Respecto a lo que los hace iguales, mencionaron: “que todos queremos ser felices”, “los gustos”, “la necesidad de ser diferentes” y “el cuerpo (tener dedos, nariz, etc.)”. Estas respuestas son muy interesantes, porque muestran que los niños entienden que ser iguales no implica parecerse ni pensar igual, sino compartir deseos, emociones y una misma condición humana. La frase “la necesidad de ser diferentes” me parece la más interesante, pues muestra que comprenden la diferencia como parte de la igualdad, no como conceptos opuestos. Esta parte del taller fue importante para comenzar a trabajar la autopercepción y el reconocimiento del otro y de sí mismos (como mencionan Martínez y Reyes), y a partir de ahí continuar con los siguientes temas una vez reflexionado esto.

Después de hablar sobre las diferencias y similitudes entre las personas, continuamos con una de las actividades más significativas del taller: el ejercicio del espejo. En un principio, la propuse como un rompehielo, pero se convirtió en un momento clave para observar cómo los niños se miraban a sí mismos. La intención era que se miraran con atención y ternura, aprendiendo a describirse sin miedo ni vergüenza, fortaleciendo su autoestima y su

autopercepción. Al principio, la actividad fue complicada. A varios les costó mirarse directamente y algunos comenzaron diciendo cosas negativas sobre sí mismos, como “feo” o “molesto”. Hubo risas nerviosas, evasivas y silencios largos. Algunos decían “no sé qué decir” o solo me miraban esperando respuesta. Por lo tanto, de entrada, se describían físicamente, el color de cabello, de ojos, el tono de su piel, etc. El espejo pareció incomodar más de lo que ayudaba. Considero que esta dificultad para mirarse y hablar de sí mismos también está relacionada con el contexto en el que viven los niños. En la Villa Infantil, muchos de ellos están lejos de sus familias y dependen de un entorno institucional para su cuidado. Esto hace que la confianza y la cercanía sean condiciones necesarias para que puedan expresarse con libertad. Mirarse en el espejo no fue solo un ejercicio, sino también un acto emocional que implicó reconocerse, aceptar su propia imagen y permitirse ser vistos por los demás. Retomando a Martínez y Reyes, mencionan que “la anulación del cuerpo hará que calle aquello que le molesta o duele, pues ha interiorizado que su voz sólo sirve cuando se le pide hablar de lo que debe saber, no de lo que siente”. De cierta forma, el ejercicio del espejo también permitió abrir una pequeña oportunidad para hablar desde lo emocional y no únicamente desde aquello que se espera que los niños sepan decir.

Ahora, cuando les tocaba decir un cumplido, el ambiente cambiaba. Cuando los compañeros empezaron a decir palabras amables, les costó menos identificar sus rasgos positivos. Las frases que surgieron fueron: “divertido”, “buen amigo”, “tranquila”, “inteligente”, “creativo”, etc. Este intercambio de palabras se convirtió en un espacio de reconocimiento colectivo. Los niños no solo se describieron, sino empezaron a mirar con empatía, a reconocer algo bueno en el otro y en sí mismos. Esta actividad fue una transición importante dentro del taller: después de hablar sobre los estereotipos, las diferencias, las emociones, los niños empezaron a pensar desde lo propio, a construir una imagen más completa de sí mismos. La actividad sirvió para entender mejor y empatizar con las lecturas y personajes de las siguientes sesiones (Tlálóc y Liborio). A

partir de aquí, puedo seguir al trabajo final, el cual se centró en cómo representaban la felicidad, los aprendizajes y sus percepciones sobre el taller en general.

Para concluir el eje, y el capítulo de resultados, hablaré de las actividades que me sirvieron para recuperar lo aprendido, en la última sesión. Esto para ver si hubo algún cambio en la manera en que los niños se representan a sí mismos y a las masculinidades. La última actividad del cuadernillo fue dibujar a un niño feliz, para contrastar con el diagnóstico (las muñecas de papel), además, realicé un cuestionario oral para escuchar directamente lo que pensaron del proceso, lo que aprendieron y lo que más les gustó. Aunque las preguntas se formularon de manera oral, cada participante registró sus respuestas por escrito en una hoja en blanco del cuadernillo.

La actividad número trece, consistía en ¿cómo dibujarías a un niño feliz?. No les di ninguna instrucción específica de género, solo sí les dije que agregaran todo lo que consideren necesario para que su niño sea feliz. Entre los comentarios que hicieron está que: un niño necesita una novia (aunque al final no la dibujó) y alguien más dijo que haría corazones para representar amor. Las siguientes imágenes muestran el resultado de la actividad:

Figura 25

Recopilación de resultados de la actividad Dibuja a un niño feliz



Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales producidos en el taller “Cómo se dibuja un niño: Actividades para fomentar la igualdad”, 2024.

En esta última actividad, los dibujos mostraron algunos pequeños cambios, aunque la mayoría de las representaciones siguieron dentro de los modelos tradicionales. Si bien los personajes masculinos continúan apareciendo en roles como el jugador de fútbol, también hay señales de mayor apertura emocional: más color, gestos de alegría y símbolos de afecto. La felicidad se representa como juego o expresión. Estos matices son sutiles, pero muy importantes. En una realidad donde los mandatos de género están profundamente arraigados, esperar transformaciones radicales en tan poco tiempo sería ingenuo. Aun así, los niños mostraron disposición para reflexionar, imaginar y representarse de otras formas, aunque todavía no logren desprenderse del todo de los estereotipos aprendidos, si es que es posible. En lo que sí puedo ver cambios es en la manera en que se relacionaron con los cuentos, con las emociones y entre ellos mismos: hubo más empatía y escucha. Por lo que, más que medir un “avance” concreto, esta actividad permite observar un proceso, puedo ver el inicio de una mirada distinta sobre las masculinidades. Romper con las ideas que aprendemos desde antes de nacer no es algo que se logre en un taller, pero sí podemos comenzar a cuestionar.

Por último, en la sesión final, los niños contestaron un cuestionario sobre sus aprendizajes y percepciones del taller. Como mencioné anteriormente, las preguntas se formularon de manera oral y cada participante escribió sus respuestas en una hoja en blanco del cuadernillo. Entre ellas, mencionaron que lo que más les gustó fueron los cuentos, los juegos, la sopa de letras, dibujar y escribir. Cuando les pregunté cómo se sintieron, respondieron: algunos se sintieron alegres, tristes o aburridos; otros mencionaron que se sintieron bien porque aprendieron cosas nuevas, o con ganas de seguir leyendo cuentos. A la pregunta sobre qué aprendieron, las respuestas incluyeron palabras y temas como: los estereotipos, a estar triste, cuentos nuevos, las sombras, respeto,

orden y juegos. Sobre sus personajes o lecturas favoritas, los más mencionados fueron Liborio y Tláloc, solo una alumna eligió *Mi sombra es rosa* y *El hombrecito* (2020). Estas respuestas me enseñan que el aprendizaje fue muy variado y no necesariamente un proceso lineal. El concepto de estereotipo, lo mencionamos casi en todas las sesiones y fue recordado, mientras que otros temas se quedaron en lo emocional y el juego, lo cual también está bien. El hecho de que los niños eligieran a Liborio y a Tláloc como personajes favoritos me resulta importante, ya que ambos representan masculinidades no hegemónicas: sensibles, introspectivas y conectadas con la naturaleza. Aunque no logran verbalizar estos aspectos, la preferencia por estos personajes sugiere que algo de esas figuras resonó con ellos y lo guardan consigo. Las respuestas también me dicen que el aprendizaje no fue uniforme y hubo emociones encontradas, momentos de interés y otros de aburrimiento. Esto es importante, porque me confirma que los procesos educativos son irregulares, especialmente cuando se trata de temas tan complejos como las identidades de género. Sin embargo, incluso dentro de ese aburrimiento o desinterés, puedo observar rastros de reflexión y curiosidad, que son en sí mismos, pequeños gestos de cambio. Además, reconocer el aburrimiento también es un indicador de que sienten la libertad de expresar sus emociones y ya no silenciarse por preocupación a ser juzgados. Reconocer que los niños y niñas se aburren o que no les gusta algo también implica devolverles su agencia y capacidad de decisión, pues todos tenemos derecho a no leer, no jugar o simplemente decir que no. Estos gestos de agencia y expresión coinciden con varios de los objetivos de la pedagogía queer que ya he mencionado.

Para concluir este apartado, los resultados del taller me permitieron reconocer tanto los alcances como las limitaciones de trabajar temas de género y masculinidad con infancias. A lo largo de las sesiones, fue posible observar pequeños movimientos, gestos y conversaciones que muestran la curiosidad, empatía y apertura, que tiene los niños y niñas. Aunque también persisten ideas tradicionales y resistencias a temas nuevos. Al entender que no hay cambios inmediatos,

este proceso me permitió comprender las complejidades de enseñar desde la sensibilidad, el cuidado y las diferencias. Por lo que, las conclusiones que presento a continuación no intentan cerrar el proceso, sino reflexionar sobre lo que el taller significó en términos de aprendizaje, experiencia y transformación, tanto para los alumnos como para mí.

IV.3 Conclusiones sobre la intervención

El taller “Cómo se dibuja un niño: actividades para fomentar la igualdad” tuvo como objetivo incorporar figuras con matices de la masculinidad en el imaginario de estudiantes de primaria baja por medio de lecturas alternativas para observar si esta acción provoca desplazamientos en la forma de entender las identidades. El trabajo del taller se centró en el análisis de lecturas, actividades lúdicas y reflexiones colectivas.

Como ya mencioné, aunque los resultados no muestran una ruptura total con los mandatos de género, sí evidencian una apertura por parte de los alumnos a leer y cuestionar otro tipo de lecturas. Los niños fueron capaces de comprender el concepto de estereotipo y recordarlo durante las demás sesiones, lo que les permitió abrirse a otras posibilidades de ser. Otro logro observable fue el reconocimiento de los sentimientos, tanto de los personajes como de los propios: tristeza, enojo, aburrimiento, alegría, cariño, entre otros. Esto les ayudó a desarrollar mayor empatía hacia los personajes masculinos que leímos en los cuentos, como Liborio. También reconozco que, hacia el final del taller, los niños pudieron expresarse con más libertad y seguridad. Las actividades lúdicas y las conversaciones generaron un ambiente de confianza que les permitió participar, discutir y apropiarse de las lecturas, además de realizar dibujos y transformar figuras de manera más libre. Estos logros, aunque sean desplazamientos pequeños, se relacionan más con su comportamiento y actitud frente a la lectura literaria, así como con aspectos emocionales o de autopercepción. Aunque no son resultados medibles o evidentes, considero que son igual de importantes.

Entre las principales limitaciones del taller, la más evidente fue el tiempo. En cinco sesiones fue muy difícil profundizar en los temas o acompañar los procesos personales de los niños con la constancia que habrían necesitado. La reflexión sobre el género y las masculinidades requiere continuidad y confianza, y en este caso, aunque se generó un vínculo, el tiempo no permitió asegurarla del todo. Otra limitación que considero importante fue el contexto mismo de la Villa Infantil. A diferencia de un salón de clases, este es un espacio (la casa) donde los niños viven distintas situaciones familiares y emocionales, y el espacio del comedor es un lugar con distracciones constantes, lo que influye directamente en su forma de participar y en su disposición a expresarse libremente. También, el cansancio, las distracciones o el ruido hacían que fuera complicado mantener su atención. Además, el hecho de que las sesiones fueran por la tarde, después de sus clases y asesorías, también afectaba su nivel de energía. Otra situación que considero es que, en algunos momentos sentí que el material o las actividades no lograban motivarlos como yo esperaba, y que la lectura no siempre les generaba el mismo interés a todos. Aun así, con el paso de las sesiones encontré que lo que más funcionaba era mantener la flexibilidad, permitir el juego, las pausas, los silencios, o las interrupciones. A pesar de estas dificultades, considero que el taller fue una experiencia significativa por lo que se vivió en el proceso.

A partir de esta experiencia confirmé que enseñar con perspectiva de género y con enfoque en las masculinidades no se trata de corregir o imponer nuevas formas de ser, sino de acompañar los procesos de descubrimiento y escucha de los niños. Reafirmo la importancia de la pedagogía queer, porque busca enseñar sin forzar y entender que cada niño se relaciona con el aprendizaje desde su historia, sus afectos y sus propias resistencias. Esta pedagogía invita al diálogo, la empatía y la posibilidad de crear un espacio donde lo diferente no sea castigado, sino reconocido como parte del aprendizaje. También pude confirmar la presencia constante del

currículo oculto, el conjunto de mensajes y valores que se transmiten más allá de los contenidos, en los gestos, las lecturas o las imágenes. Tanto para reforzar estructuras que responden a modelos de identidad o género, como para usarlo de manera de herramienta de resistencia y aprovecharlo para romper con paradigmas (como en este taller). En este segundo uso del currículo oculto es donde la labor docente puede volverse transformadora. Trabajar desde una educación transformadora implica mirar lo que no se dice, lo que se repite sin pensar, y abrir la posibilidad de que los alumnos, y también nosotros, podamos cuestionarlo. El taller me recordó que la lectura, cuando se vive desde el afecto, puede ser un espacio para reparar, para imaginar y para sentir. No se trata de que los niños comprendan un concepto, como masculinidad, sino de que se sientan seguros para preguntar, dudar o compartir algo de sí mismos. Creo que ahí está la verdadera transformación, en esos momentos pequeños donde se aprende a mirar con ternura, a escuchar sin corregir y a convivir con lo diverso.

Capítulo V: Conclusiones generales

V.1 Conclusiones

A lo largo de este trabajo busqué analizar cómo se construyen y representan las masculinidades en los Libros de Texto Gratuitos de educación primaria, así como observar de qué manera los niños interpretan y reproducen esas representaciones. Esta investigación, combina el análisis crítico con la práctica pedagógica, lo cual me permitió reconocer los alcances y limitaciones de los planes educativos actuales. También, me permitió la posibilidad de imaginar otras formas de enseñar y leer identidades masculinas, desde una mirada más justa y sensible. Como ya he mencionado, este trabajo surgió de la necesidad de abrir una conversación pendiente en el campo educativo: la de las masculinidades en la infancia. Existen numerosos estudios sobre la representación de las mujeres o los estereotipos de género en la literatura escolar, pero hay poca investigación que se enfoque en cómo se construyen los modelos masculinos dentro de los

materiales oficiales. Por lo tanto, considero que este trabajo aporta una mirada distinta, que no busca culpabilizar a la escuela o a las familias, sino comprender los modelos y procesos culturales que se reproducen desde las primeras etapas de formación. Mi recorrido de investigación se dividió en dos partes, por un lado, el análisis crítico de los LTG de la Reforma Educativa de 2017 y de la Nueva Escuela Mexicana, y por otro, una intervención pedagógica con cinco niños y niñas en la Villa Infantil Sonríe, en Querétaro. Este doble proceso me permitió identificar los discursos institucionales y observar cómo los niños los reciben, interpretan y reconfiguran desde su experiencia. También pude analizar la manera en que reaccionan ante textos alternativos a los LTG, los cuales presentan otras identidades.

Recapitulando mis hallazgos y análisis, en los libros de la Reforma de 2017 observé representaciones prototípicas de la masculinidad. Los hombres son proveedores, trabajadores, sin expresión emocional ni diversidad corporal o racial. Las mujeres aparecen en papeles secundarios, ligados al cuidado y la domesticidad. La literatura, aunque no está expreso en los planes de estudio, tiene una función moralizante más allá de solo la estética. En cambio, pareciera que en los libros de la Nueva Escuela Mexicana hay un intento por ampliar la mirada, incluso desde sus bases teóricas. En los libros, hay más presencia de autoras e ilustradoras, más representaciones de infancias, una diversidad estética más visible y un discurso orientado a la inclusión. Sin embargo, considero que esa diversidad muchas veces se queda en la superficie. Las masculinidades, aunque no en su totalidad, siguen representándose desde la productividad o el liderazgo. Las corporalidades siguen siendo normativas y las emociones, aunque aparecen con más frecuencia, no se abordan con profundidad. Considerando lo anterior, aunque los textos de la NEM buscan promover ese cambio de paradigma, dejan de lado el valor literario al incluir un menor número de lecturas literarias y privilegiar textos de valor instrumental, que no necesariamente tienen un propósito estético y que tienen claramente un fin didáctico. Esta es una

diferencia relevante frente al plan del 2017, que, aunque seleccionaba principalmente autores masculinos y canónicos, sí reconocía la literatura como un espacio estético, de goce y formación lectora. Aun así, estas diferencias marcan un paso importante hacia una educación más humana.

Ahora bien, la intervención pedagógica fue, para mí, la parte más significativa de la investigación. El taller me permitió ver cómo los niños se enfrentan a los estereotipos y qué tan dispuestos están a imaginar otras formas de ser, otras identidades. Los resultados no muestran una deconstrucción total con los mandatos de masculinidad, o una capacidad de lectura crítica precisa, pero sí evidencian los primeros pasos hacia mayor apertura y comprensión. Los niños pudieron entender el concepto de estereotipo y a identificarlo, también, a reconocerse en los personajes sin miedo a hablar de emociones. A través de la lectura, el diálogo y el juego, los participantes se permitieron sentir y compartir, experiencias positivas y aquellas que resultaron más complejas. En este proyecto no traté de crear transformaciones inmediatas ni de buscar resultados medibles, pues la realidad no lo permitía tal cual. Me interesó observar en los niños esos pequeños desplazamientos, como una pregunta diferente, una palabra nueva o una forma distinta de mirar un cuento, a sí mismos o a sus compañeros.

Tomando en cuenta la teoría, mi proceso de lectura crítica y esta experiencia pedagógica dialogan con distintos conceptos que parten de una mirada postestructuralista. El material didáctico funciona como una tecnología de género que institucionaliza los modelos hegemónicos y enseña, de forma explícita o implícita, el “deber ser” de hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, mi investigación retoma los objetivos de la educación transformadora y de la pedagogía queer, que proponen una enseñanza abierta a lo diverso, capaz de soñar con lo inimaginable y de cuestionar aquello que las instituciones educativas y el Estado han presentado como natural o legítimo. Esto se logró a través de la lectura reparadora, que invita a leer desde la posibilidad y no desde el juicio, buscando en los textos su potencial transformador. Leer de esta

manera permite imaginar futuros donde las infancias puedan crecer en un mundo más justo, libre y amable. Este proyecto también me permitió repensar el papel de los docentes. Enseñar con perspectiva de género no significa imponer, sino acompañar los procesos de los alumnos, permitir que se nombren, que se reconozcan y que imaginen otras formas de existir. En este sentido, la literatura es una herramienta poderosa para derribar muros, no solo enseña a leer, sino a mirar con sensibilidad y empatía.

Reconozco que esta investigación tiene varias limitaciones, las cuales enlisto. En primer lugar, la teoría con género se actualiza constantemente, pues surgen nuevos cuestionamientos a los sistemas, por lo que el marco teórico que hoy utilizo podría seguir revisándose, ampliándose seguir cuestionando lo establecido. Otro punto es que, la Nueva Escuela Mexicana es un plan reciente, con escasos estudios críticos sobre su implementación y materiales, incluso, con pocos reportes de cómo se han llevado estos primeros periodos de aplicación y cómo han sido las experiencias docentes o de los cambios que se han realizado en los libros. Por lo que aún falta un análisis más profundo y detallado de sus lecturas, autores e intenciones pedagógicas. También considero que hace falta más trabajo de análisis literario de los cuentos infantiles desde una perspectiva de género, en específico de masculinidades u otras identidades, pues esta área sigue poco explorada en el contexto mexicano. Considero que esta investigación puede ser un punto de partida para seguir explorando las representaciones de género en la educación básica. Sería importante ampliar el estudio hacia otros niveles educativos y materiales, como los libros de secundaria o recursos audiovisuales. También sería importante indagar cómo los docentes interpretan y aplican estos enfoques en su práctica cotidiana. Creo que aún hay mucho por hacer para construir una educación que reconozca la diversidad de las infancias y las masculinidades, y que permita pensar otras formas de aprender, enseñar y convivir.

Continuando con los retos, fue un proceso difícil encontrar una escuela dispuesta a aceptar el tema del taller, ya que hablar de masculinidades y perspectiva de género en la infancia aún genera resistencia. Finalmente, y como ya he mencionado, el contexto de la Villa Infantil me presentó condiciones particulares como: un grupo pequeño de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, con quienes el vínculo emocional y la confianza fueron esenciales para el desarrollo del taller. A ello se sumaron un espacio poco adecuado para la realización de las actividades, en el que había constantes distracciones, así como un horario en el que los niños ya se encontraban sobrecargados por sus obligaciones escolares, entre otras situaciones. Estas circunstancias, aunque desafiantes, me permitieron comprender que la enseñanza con enfoque de género requiere sensibilidad, flexibilidad y tiempo para construir relaciones de respeto y cuidado. Aun con sus limitaciones, considero que esta investigación abre una línea de trabajo importante en torno a la infancia y las masculinidades. Invita a mirar lo masculino desde otras perspectivas, y a entender que la transformación educativa comienza en lo pequeño, en las historias que contamos, en las imágenes que elegimos, en la manera en que escuchamos a los alumnos.

Entonces, ¿cómo se dibuja un niño? Con todos los matices que hay. Los mandatos de la masculinidad solo producen un tipo de niño y de hombre, un ideal inalcanzable que limita las identidades masculinas. ¿Por qué hoy, más que nunca, es importante pensar en la infancia de las masculinidades? Porque vivimos en un país atravesado por múltiples violencias, precariedad laboral y desigualdad, donde (según el INEGI) el 82% de los suicidios registrados corresponden a hombres. Donde la tasa de homicidios muestra que alrededor del 80% son hombres y el principal medio utilizado fue el disparo con arma de fuego, con un 73%. Donde, al día mueren en promedio diez mujeres por razones de género, la mayoría a manos de hombres que son sus parejas, exparejas o familiares cercanos. Estas cifras no son solo números, sino un reflejo de los efectos que tienen los mandatos de la masculinidad en la vida cotidiana. Los hombres,

adolescentes y niños también son víctimas de un sistema que los obliga a callar, a resistir sin mostrar vulnerabilidad y a demostrar su valor mediante la fuerza o la violencia. Y, al mismo tiempo, ese mismo sistema coloca a las mujeres como las principales víctimas de esas violencias. Hablar de masculinidades no significa ignorar los problemas de las mujeres o de otras identidades, sino buscar libertad y paz para todos, porque la masculinidad no se limita a ser hombre, sino que forma parte de un sistema que atraviesa todas las dimensiones de la vida: las emociones, las relaciones, los cuerpos, la educación, la economía, la forma en que entendemos el poder y el cuidado, etc. Por eso, resulta urgente abrir espacios para repensar las masculinidades desde la infancia, donde los niños aprendan que hay otras formas de ser, de sentir y de relacionarse con el mundo.

No es que no existan otras masculinidades o que no estén presentes en la literatura, sino que falta legitimarlas, reconocerlas y darles voz. Como dije al principio, con la palabra construimos la realidad. Por eso, es nuestra responsabilidad nombrar a quienes han sido históricamente infrarrepresentados. Los profesores tenemos la tarea de construir políticas y espacios que dignifiquen la vida de otros y también la nuestra, de fomentar el respeto, el cuidado y el cariño como valores centrales del aprendizaje. Considero que debemos utilizar todas las posibilidades que tengamos para cuidar a las infancias y guiarlas hacia un crecimiento integral que forme ciudadanos críticos, libres y sensibles.

En conclusión, esta investigación me reafirmó que la educación literaria puede ser un acto de reparación. Que leer con los niños puede abrir espacios de sensibilidad y ternura. Que trabajar las masculinidades desde la infancia no busca borrar lo masculino, sino volverlo más humano, más plural y libre. La escuela puede y debe ser ese espacio donde imaginar lo diferente no sea motivo de miedo, sino una forma de aprender a convivir.

V.3 Propuestas de lecturas alternativas para el aula

A partir de los hallazgos de esta investigación, considero necesario pensar en alternativas que amplíen las representaciones de las masculinidades dentro del aula. Si una de las principales limitaciones de los Libros de Texto Gratuitos es la falta de diversidad en los personajes y las historias, entonces es fundamental ofrecer lecturas que permitan a los niños y niñas verse reflejados en identidades que rompen estereotipos. La siguiente selección está compuesta por cuentos infantiles latinoamericanos y también incluyo algunas obras españolas que considero relevantes (considero el país de origen de los autores e ilustradores). Las elegí por su potencial para repensar las masculinidades desde distintas perspectivas, además de adecuarse al rango de edad del taller: niños en la etapa de primaria baja y media (entre 6 y 9 años). Para efectos de esta investigación dejo de lado los formatos infantiles para etapas tempranas, y también los de mayor densidad, como las novelas para preadolescentes de 11 o 12 años.

Todos estos textos, además de tener un valor literario y estético, ofrecen representaciones más diversas de lo masculino: personajes sensibles, afectivos, curiosos o en contacto con su entorno y con los demás. Los incluyo porque considero que la literatura infantil es un medio poderoso para imaginar otras formas de ser y convivir, y porque desde una mirada decolonial es fundamental recuperar las voces y las narrativas que nos son propias. En esta tabla presento el título del cuento, su autor o autora, el país de origen y una breve descripción sobre el tipo de masculinidad o reflexión que puede trabajarse a partir de la lectura.

Tabla 3

Libros alternativos sugeridos para el trabajo con representaciones de género.

Título	Autor/a	País	Tipo de masculinidad o reflexión que propone
---------------	----------------	-------------	---

Y oyes como llora el viento	Dora Sales Ilustrado por Enrique Flores	España	Un niño sicario relata su historia a una trabajadora social. El cuento muestra la deshumanización de las infancias marcadas por la violencia, las consecuencias del abandono y la pérdida de la inocencia.
Aquí Vivía yo	Daniel Torrent	España	Don Gregorio redescubre un retrato de sí mismo en la infancia. Los recuerdos lo ayudan a recuperar una versión más sensible y vulnerable que pensó olvidada. Además, incluye la relación afectiva entre Gregorio y el señor Valentín, que nos muestran la idea del hogar como un espacio de refugio.
Simón, el topo	Carmen de Manuel Ilustrado por Laura Reixach	España	Simón es un topo diferente a los demás. El cuento aborda la diversidad y la aceptación desde la infancia, mostrando con naturalidad la homosexualidad y la importancia de ser uno mismo.
Monstruo Rosa	Olga de Dios	España	Monstruo Rosa vive en una ciudad donde todos son iguales, por lo que viaja hacia un lugar donde ser distinto esté bien. El cuento celebra la diversidad y la libertad de ser uno mismo, mostrando que las diferencias enriquecen la vida en comunidad.
Bárbaro	Renato Moriconi	Brasil	Un guerrero enfrenta diferentes desafíos hasta descubrir que sus batallas son imaginarias, solo es un niño jugando con su papá en un carrusel. El cuento transforma la figura del héroe

			con una metáfora divertida y el vínculo entre padre e hijo.
Un pulpo	Carlos Díaz Consuegra	Colombia	Un pulpo, usa sus brazos para ayudar, cuidar y acompañar a quienes lo rodean. El cuento muestra una paternidad responsable asociada al afecto y sobre todo la colaboración en comunidad.
El juguete que faltaba	Ana Delia Mejía Ilustrado por Karem Huamán	Perú	Santiago es un niño curioso que se interesa por una muñeca. A través del juego y la imaginación, el libro reflexiona sobre la libertad en la infancia y critica las limitaciones impuestas por los prejuicios sobre lo que “debe” gustarle a un niño o a una niña.
4 dedos	Héctor Abad Faciolince	Colombia	Un niño descubre una diferencia en su cuerpo y al principio, se preocupa. El cuento habla sobre el autodescubrimiento, la autoestima y la aceptación de lo distinto, recordando que ser diferente no es un defecto.
Túuri	Refugio Pereida Ilustrado por Zinai Estrada	México	Túuri, un niño yoreme con síndrome de Down que sueña con bailar la Danza del Venado y logra hacerlo con orgullo y habilidad. El cuento celebra la diversidad, la comunidad y la aceptación sin juicios.
Diario de guerra del coronel Mejía	Antonio Malpica	México	Poncho es un niño solitario que imagina ser coronel durante la segunda guerra. El cuento reflexiona sobre la soledad, la amistad y la imaginación como refugio. Nos enseña a empatizar con el otro.

Todo mal	Juan Gedovious	México	Un padre y su hijo discuten, pero descubren que el cariño es más fuerte que el enojo. El cuento muestra una paternidad cariñosa, donde la ternura vence a la ira y enseña el perdón.
En sus zapatos	Valeria Gallo	México	El papá de esta historia disfruta usar ropa de mujer. Cuando intenta cambiar para parecer “normal”, su hijo descubre que la felicidad no está en ajustarse a las normas, sino en vivir con libertad. El cuento propone una mirada queer sobre la familia y las masculinidades, donde el amor y la autenticidad superan a los mandatos.
Ya ‘bede xi njoit’l. Historias de colores	Cuentos hñöñhö Ilustrado por niños	México	Cuentos escritos por hablantes ñhöñhö de Querétaro e ilustrados por niños de la misma comunidad. El libro celebra la lengua, la identidad y la memoria colectiva. Desde una mirada decolonial, reivindica la palabra como espacio de resistencia y pertenencia.
La prohibición de las lombrices	Erika Zepeda Ilustrado por Juan José Colsa Gómez	México	Niños y niñas discuten sobre quién puede jugar con lombrices y la maestra interviene con reglas absurdas para hacerlos reflexionar sobre la igualdad. El cuento cuestiona los estereotipos y muestra cómo las normas de género se aprenden, pero también pueden repensarse.
El papá de mamá	Diana Theriot Ilustrado por Griselda Villegas	México	Un niño conoce por primera vez a su abuelo y mientras comparten momentos construyen un lazo de cariño y

			confianza. El cuento muestra la importancia de los afectos familiares y el cuidado. Nos presenta una masculinidad tierna y comprensiva.
Kórima es compartir	Gabriela Olmos Rosas Ilustrado por Yanin Ruibal Pavlovich	México	Pedro, un joven arriero, y Don Atanasio se enfrentan a las barrancas y el desierto del norte, por lo que son ayudados por niños rarámuris. El cuento reflexiona sobre la empatía y el encuentro entre culturas, mostrando que las diferencias no separan, sino que pueden salvar y transformar.
Cuauhtli y el Niño Poeta	Diana Colín	México	Cuauhtli, hijo de Itzcóatl, conoce a Quetzal, hijo de Nezahualcóyotl, quien le enseña que la fuerza no siempre resuelve los conflictos. A través de la palabra y el arte, el cuento propone una masculinidad basada en el respeto y la reflexión, situada en el México prehispánico.
Las piezas del rompecabezas	Rebeca Orozco Ilustrado por Rosana Faría	México	A través del diario de Yola, una niña de ocho años, conocemos el proceso de adaptación de su hermano con parálisis cerebral. El cuento presenta la discapacidad desde el amor, la paciencia y la empatía y muestra una infancia que cuida y aprende a mirar con sin juicios.
José, cocinero del mundo. Cómo un chef ha contribuido a que millones de personas	David Unger Ilustrado por Marta Álvarez Miguéns	Guatemala/ España	Biografía del chef José Andrés, quien dedica su vida a llevar comida y esperanza a personas afectadas por desastres. La historia muestra los valores de solidaridad, empatía y acción colectiva. Nos muestra una

puedan alimentarse			representación masculina centrada el servicio a otros.
Tengo un papá que corre	Daniel Peña Olmos	México	Un padre busca desesperadamente una cura para su hijo enfermo y en el proceso enfrenta su propia fragilidad. La historia retrata una masculinidad en transformación, donde el amor y el miedo impulsan el cambio.
Saúl y los felinos	Juan Casas Ávila Ilustrado por Emmanuel Peña	México	Saúl es un niño al que no le va bien en la escuela y con ayuda de su maestro Jimmy descubre la magia de las letras y la gratitud. Este cuento muestra una pedagogía del afecto y una figura masculina sensible que acompaña, escucha y enseña desde la empatía.
Niño que todo lo hace al revés	Margie Haber, Elías, Jack y Raquel Haber Lati Ilustrado por Aimee Fôremar	México	Un niño vive feliz en su propio universo, sin etiquetas ni estereotipos. Escrito junto con tres niños autores, este cuento celebra las diferencias y la imaginación infantil. Nos explica que ser distinto también es una forma de libertad.
Ina pédicuita ini epemekachi. Kikapoi apenoaki achimonani	Niñas y niños kikapús	México	Libro que reúne textos y dibujos creados por niños y niñas de la comunidad kikapú, en español, kikapú e inglés. Celebra la imaginación infantil y la riqueza lingüística de los pueblos originarios, además, visibiliza la palabra de las infancias.
Las mil y una pijamas	Pamela Pulido Ilustrado por Jacqueline Velázquez	México	Cuando el abuelo Juan se muda a casa, su nieto descubre que cada pijama que guarda tiene una historia y una pista sobre el distanciamiento con su padre.

			Un cuento sobre la memoria, los sueños, la reconciliación que invita a hablar del perdón, los afectos y la salud mental.
Chilango y tenochca	Federico Navarrete Linares Ilustrado por Herrerías, Alex	México	Roberto y Xomácatl son dos niños de épocas distintas que intercambian cuerpos y deben encontrar el camino de regreso a sus vidas. A través del viaje, podemos conocer el pasado y el presente de la capital de México.
Pancho Conejo Y El Coyote: La Fábula de Un Migrante	Duncan Tonatiuh	México/Estados Unidos	Pancho emprende un viaje para buscar a su padre que migró al norte en busca de trabajo. En su camino conoce a un coyote y se enfrenta a peligros. Una historia sobre la migración, los cuidados y la fortaleza de los lazos familiares.
Conejo y Conejo	Isabella Saturno Ilustrado por Stefano Di Cristofaro	Venezuela	Conejo y Conejo son amigos que, a pesar de sus diferencias y posibles discusiones, se extrañan y se quieren. El cuento habla sobre la amistad y el cariño y cómo los cuidados y el afecto tienen mayor importancia que las diferencias.
Esta familia que ves	Alfonso Ochoa Ilustrado por Valeria Gallo	México	El cuento presenta distintos tipos de familias, como familias homoparentales, monoparentales, personas que viven solas, etc. Muestra cómo el amor y el cuidado tienen mayor importancia que la estructura tradicional de la familia.
Raros	Valeria Gallo	México	Libro álbum silente que celebra la diferencia y la individualidad a través de personajes con corporalidades, expresiones y apariencias diversas.

Tres caídas y un salto al mar	Esteban Hinojosa Rebolledo Ilustrado por Abraham Bonilla Núñez	México	La novela narra la amistad entre Andrés y Margarita, niños que enfrentan burlas y rechazo por ser distintos. El libro habla sobre la aceptación, el afecto y la diversidad, además de presentar a un protagonista masculino que revela que también le gustan los niños.
Serpiente, "espiral del tiempo"	Ana Paula Ojeda Ilustrado por Juan Palomino	México	El libro recupera la visión prehispánica sobre la serpiente. Presenta una identidad fluida, donde lo femenino y lo masculino coexisten más allá del binarismo occidental.
El Príncipe Valiente tiene miedo	Estelí Meza	México	El cuento presenta a un príncipe que rechaza los mandatos tradicionales de la masculinidad heroica. El personaje prefiere enfrentar sus miedos desde la sensibilidad y la transformación.
Sirena y punto	Sergio Andricaín & Diego Josué Gontorr Ilustrado por Manuel Monroy	Cuba, México	El cuento trata la amistad entre el narrador y Andrés. Juntos crean una relación de cuidados y afecto cuando Andrés decide que quiere ser una sirena y ya.
De día gaviotas, de noche flores blancas	Esteban Hinojosa Rebolledo Ilustrador Oliver Marino	México	Lázaro es un niño que tiene hobbies y gustos que no cumplen las expectativas sociales. el personaje nos enseña sobre la valentía y seguir nuestros sueños.

Fuente: elaboración propia a partir de una selección de títulos literarios con enfoque de género.

Los libros mencionados son ejemplos complementarios y no forman parte del corpus analizado.

Esta propuesta de textos busca abrir conversaciones sobre las representaciones de la masculinidad. Los cuentos aquí descritos amplían el horizonte para las infancias. Leer estos libros es una forma de seguir trabajando, junto con los niños por un futuro más libre.

Referencias

- Aparicio, Isabel. “La influencia de la educación literaria en la identidad de género: Una propuesta educativa.” *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, n.º Extra-10, 2016, págs. 36–53.
- Barrera, Ave. Tlaloc, piedra de agua. Fundación Cultural Armella Spitalier, 2017.

- Bertín, Javier. “Currículum oculto, dominación y libertad.” *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, n.º 7, 2009, págs. 59–71, <https://doi.org/10.25074/07195532.7.470>.
- Brugeilles, Carole, et al. “Male and Female Characters in Illustrated Children’s Books or How Children’s Literature Contributes to the Construction of Gender.” *Population* (English Edition, 2002-), vol. 57, no. 2, 2002, pp. 237–67. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/3246609>.
- Butler, Judith, et al. *Contingencia, hegemonía, universalidad: Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Butler, Judith. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Traducido por Ma. Antonia Muñoz, Ediciones Paidós, 2007.
- Buquet Corleto, Ana et al. *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: Una radiografía*. Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM, 2017.
- Caloca, Eloy. “Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall.” *Razón y Palabra*, n.º 92, 2015, págs. 1–32, www.redalyc.org/articulo.oa?id=199543036055.
- Castro, Rodolfo. *Un hombre de mar*. Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Carrera, María, et al. “De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión: Un desafío pedagógico para la educación social.” *RES: Revista de Educación Social*, n.º 21, 2015, págs. 8–27.
- Carrera, María, María Lameiras, Yolanda Rodríguez, et al. “El status queer o la utopía de lo posible: Aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios.” *Pedagogías queer*, editado por Aldo Ocampo, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, 2018, págs. 48–71, www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/32.

- Cerrillo, Pedro. “La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria.” *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*, Universitat d’Alacant, 2016, págs. 32–41.
- Cervera, Juan. “En torno a la literatura infantil.” *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n.º 12, 1989, págs. 157–68.
- Cisterna, Francisco. “Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo.” *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, n.º 1, 2002, págs. 41–56.
- Colunga Santos, Silvia, et al. “El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas: La investigación-acción en educación.” *Transformación*, vol. 9, no. 1, 2013, pp. 14–23.
- Connell, Raewyn. *Masculinidades*. Traducido por Irene Ma. Artigas, 2.^a ed., UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios de Género, 2019.
- Cruz, Salvador. “Masculinidades.” *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 2, UNAM / CIEG, 2018, págs. 169–82.
- Curiel, Ochy. “Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial.” *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Universidad del País Vasco, 2014, págs. 45–60.
- Curiel, Ochy. *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Brecha Lésbica y en la frontera, 2013.
- CuriosaMente. “¿Quién es Tláloc?” *YouTube*, subido por CuriosaMente, 6 dic. 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=8zlydJmQHak>.
- De Lauretis, Teresa. “La tecnología del género.” *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*, traducido por Ana Bach y Margarita Roulet, Macmillan Press, 1989, págs. 1–30.

- Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública, 2024.
- España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 28, 2 feb. 2022, www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654.
- Farías, Miguel, y Claudio Araya. “Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales.” *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 16, n.º 1, sept. 2014, p. 93, <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>.
- Fuertes, Gloria. “¿Cómo se dibuja un niño?” *Lecturas. Primer grado*, Secretaría de Educación Pública, 2020, págs. 108–109, <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/P1LEA.htm>
- Gamboa, C., y M. Gutiérrez. *Modelo Educativo 2017*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis, 2017.
- García Luque, Antonia, y Alba De la Cruz Redondo. “La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: Libros de texto a debate.” *Clio*, n.º 45, dic. 2019, págs. 99–115, https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642.
- Garduño, T. “Marco curricular para la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis crítico.” *El Cotidiano*, vol. 38, n.º 238, 2023, págs. 33–45.
- Gibbs, Matthew, editor. *Educación transformadora de género: Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo*. División de Programas de la Sección de Educación, UNICEF, nov. 2021.

- Gibson-Graham, J. K. "Intervenciones posestructurales." *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 38, ene. 2002, págs. 261–86, <https://doi.org/10.22380/2539472x.1264>.
- González, Adriana. "Representación." *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, UNAM, 2017, págs. 277–88.
- Grupo Fórmula. "SEP Anuncia Cambios a Los Libros De Marx Arriaga... ¿Tenía Estereotipos Negativos?" YouTube, 19 Feb. 2026, www.youtube.com/watch?v=617aLDiFoic.
- Güida, Carlos. "Capítulo 13. La retórica de los cambios en las relaciones de género y masculinidades desde los discursos de la salud global". *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2020, págs. 359–88.
- Hall, Stuart. "El trabajo de la representación." *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, traducido por Elías Sevilla, Sage, 1997, págs. 13–74.
- Heilman, Brian et al. *La caja de la masculinidad: Un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. Promundo-US y Unilever., 2017.
- Informe GEM y UNESCO. "Los países siguen sin desarrollar libros de texto libres de estereotipos de género." *Blog de la Educación Mundial*, 16 mar. 2021, world-education-blog.org/es/2021/03/16/los-paises-siguen-sin-desarrollar-libros-de-texto-libres-de-estereotipos-de-genero.
- Lacalle, Juan Manuel, y Mariano Alejandro Vilar. "Estudios literarios y lectura distante: Un primer acercamiento a la actualidad de la investigación en las revistas académicas argentinas." *Anclajes*, vol. 23, n.º 1, 2019, págs. 19–40, <https://doi.org/10.19137/anclajes-2019-2312>
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, 2003.

Lewis, Holly. *La política de todes. Feminismo, teoría queer y marxismo en la intersección.*

Traducido por Javier Sáez del Álamo, Ediciones Bellaterra, 2020.

Lluch, Gemma. “Textos y paratextos en los libros infantiles.” *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 2009,

www.cervantesvirtual.com/obra-visor/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/html/361ad18e-783d-4c44-be20-83a92e797681_2.html#I_5_.

Maldonado Pinto, Jorge Enrique. *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complejo.* Ediciones de la U, 2018.

Martínez Ramírez, Rubén Darío y Samy Zacarías Reyes García. “Infantilización, educastración y deseo: pensar lo queer en la pedagogía.” *La ventana. Revista de estudios de género*, vol. 6, no. 56, 2022, pp. 10-44

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362022000200010&lng=es&tlng=es

Márquez, A. “Dos comentarios sobre el Nuevo Modelo Educativo: Consistencia y viabilidad.” *Perfiles Educativos*, vol. 39, n.º 157, 2017, págs. 3–11.

Mitchell, W. J. T. *¿Qué quieren las imágenes?* Traducido por Isabel Mellén, Sans Soleil Ediciones, 2017.

Moreno Mosquera, Emilce. “Literatura, subjetividad política y educación: Una tríada para pensar.” *La Palabra*, n.º 32, jul. 2018, <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8171>.

Moretti, Franco. *Lectura distante.* Traducido por Lilia Mosconi, Fondo de Cultura Económica, 2015.

Muñoz, José Esteban. *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa.* Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte, Egales, 2020.

- Nayola, Verónica. "Iguales pero diferentes". Múltiples lenguajes. Segundo grado, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 2022 págs. 8–13.
- Núñez Noriega, Guillermo. "Los Estudios De género De Los Hombres Y Las Masculinidades En México: Reflexiones Sobre Su Origen". *GénEroos*, vol. 23, n.º 19, mayo de 2023, pp. 31-61, <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1126>
- Núñez Noriega Guillermo. "Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?." *Culturales*, vol. IV, no. 1, 2016, pp.9-31. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69445150001>.
- Oliva Sánchez, Rigoberto. "... ¿Yo? ... “macho” desde la cuna". *¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado*, Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS) Ecuador, 2018, págs. 213–27.
- ONU Mujeres. "ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos." *ONU Mujeres*, www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-4-quality-education#:~:text=ODS%204:%20Garantizar%20una%20educaci3n,vida%20para%20todas%20y%20todo
[s.](http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-4-quality-education#:~:text=ODS%204:%20Garantizar%20una%20educaci3n,vida%20para%20todas%20y%20todo)
- Pérez, Victoria. "El poder figural de la verticalidad: Tránsitos entre imágenes materiales e inmateriales en el cuerpo-imagen." *Iconic Agency and Materiality: Movements Among Images and Pictures*, Peter Lang, en prensa, 2021.
- Pinto Álvaro, Andrés. "Masculinidades - Contribuciones, estancamientos y oportunidades desde las comunidades G(LBTIQ+)". *¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado*, Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS) Ecuador, 2018, págs. 48–71.

- Platero, Lucas. “¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?” *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Universidad del País Vasco, 2014, págs. 79–95.
- Platero, Lucas. “Ideas clave de las pedagogías transformadoras.” *Pedagogías queer*, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), 2018, págs. 26–46.
- Ramírez, Juan Carlos y Norma Celina Gutiérrez. "Capítulo 14. Hombres e igualdad de género: Para empujar la construcción de una agenda en México". *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2020, págs. 389–420.
- Real Academia Española. “Mandato.” *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., RAE, 2024, <https://dle.rae.es/mandato>.
- Red Nacional de Educación de la Niña Florecer. *Recomendaciones de política de igualdad de género en educación*. Editado por Herrera Calle, Red Nacional de Promoción de la Mujer, ago. 2015. 2.^a ed.
- Reyes Ruvalcaba, Oscar et al. "Educar una masculinidad ecológicamente orientada: Eco-masculinidad". *XIII Congreso nacional de investigación educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 2015.
- Rodó-Zarate, María. “Metáforas, conceptos y aproximaciones sobre interseccionalidad.” *Interseccionalidad*, Bellaterra, 2017, págs. 277–88.
- Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. 2.^a ed., Secretaría de Educación Pública, 2017.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 3*. Primera ed., Secretaría de Educación Pública, 2024.

- Sedgwick, Eve Kosofsky. *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Traducción de María José Belbel Bullejos y Rocío Martínez Ranedo, Editorial Alpuerto, 2018.
- Segato, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Segato, Rita Laura. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros, 2018.
- Spivak, Gayatri. *¿Pueden hablar los subalternos?* Traducido por Manuel Asensi, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.
- Stuart, Scott. *Mi sombra es rosa*. Beascoa, 2021.
- Stuart, Scott. *My Shadow Is Purple*. Larrikin House Us, 2022
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP, ago. 2019.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP, 2023.
- Tagore, Rabindranath. "El hombrecito". Lecturas. Segundo grado. Primaria, Secretaría de Educación Pública, 2020, págs. 100–01, libros.conaliteg.gob.mx/2022/P2LEA.htm#page/100.
- Toledo, María. "Sobre la construcción identitaria." *Atenea (Concepción)*, n.º 506, dic. 2012, págs. 43–56, <https://doi.org/10.4067/s0718-04622012000200004>.
- UNESCO. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Paris, 2016, unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- UNICEF Chile. *Serie "Cuentos que cuidan."* UNICEF, 2023, <https://www.unicef.org/chile/documents/serie-cuentos-que-cuidan>

- Valle, Emma. *La lectura del cuento infantil ilustrado como objeto estético multimodal para la educación literaria*. 2021. Universidad Autónoma de Querétaro, Tesis de maestría.
- Vázquez, Norma. “Pedagogía queer en Latinoamérica: Estrategias y aproximaciones.” *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, vol. 7, jul. 2021, págs. 1–42, <https://doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>.
- Villa, Nora. “Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales: Un aporte a la comprensión lectora.” *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 31, n.º 1, 2008, págs. 207–25.
- Vivero, Cándida. “Género y teoría literaria feminista: Herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura.” *Sincronía*, n.º 70, 2016, págs. 114–34, www.redalyc.org/articulo.oa?id=513852522006.
- Zibechi, Raúl. “Movimientos antisistémicos y descolonización.” *Latiendo resistencia: Mundos nuevos y guerras de despojo*, El Rebozo, 2015, págs. 41–53.