

EL CUERPO EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DE GÉNERO

THE HUMAN BODY IN THE GRAPHIC RESOURCES IN TEXTBOOKS: AN ANALYSIS FROM INTERSECTIONALITY GENDER PERSPECTIVE

DALIA ISABEL DIAZ GARCÍA¹

¹ Secretaría de Educación Pública, México. |
Correo electrónico: dalia.diaz@aefcm.gob.mx

La educación no es la solución cuando lo que se enseña, quién enseña y con lo que se enseña contribuye a reproducir las desigualdades. (Creación propia)

Resumen

El estudio aborda desde la perspectiva interseccional de género el análisis de los cuerpos humanos en los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de segundo grado de educación pri-

DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v7i58.7736>

REVISTA DE ESTUDIOS DE GÉNERO, LA VENTANA, NÚM. 58, JULIO-DICIEMBRE 2023, PP. 318-349, ISSN 1405-9436/EISSN 2448-7724

maria en México. El objetivo principal es describir las características de los cuerpos humanos que aparecen en las imágenes de los LTG de segundo grado de Educación Primaria a partir de la interseccionalidad de género empleando una metodología mixta secuencial conformada por una fase cuantitativa y una cualitativa. La unidad de estudio son los personajes humanos que aparecen en las imágenes de los libros de texto. Los resultados muestran que predomina la representación de cuerpos jóvenes de aspecto racializado blanco, mientras que invisibiliza a mujeres ancianas de aspecto racializado indígena y afrodescendientes, así como a personas con diversidad funcional. Se continúa manteniendo el modelo de familia patriarcal, así como los roles y estereotipos de género. A pesar de que también se encontraron avances significativos, se plantean nuevos desafíos a partir de este estudio para formular cambios a favor de la inclusión en el ámbito social, cultural y educativo para lograr una educación con equidad.

Palabras clave: género, libros de texto, interseccionalidad

Abstract

The study addresses the analysis of the human body images in the *Libros de Texto Gratuitos* (LTG) used in second grade of Mexico's elementary education from an intersectionality gender perspective. The main objective is to describe the

characteristics of the human bodies in the graphic resources in LTG using a sequential mixed methodology integrated by a quantitative and a qualitative phase. The unit of study is the human characters that appear in the images of the textbooks. The results show that the representation of young bodies of white racialization is predominant, while representations of elderly women of indigenous racialization and afro-descendants as well as people with functional diversity, are not represented at all. The patriarchal family model continues to be maintained, as well as gender roles and stereotypes. Although significant advances were also found, new challenges arise from this study to formulate changes in favor of inclusion in the social, cultural and educational spheres to achieve education with equity.

Keywords: gender, textbooks, intersectionality

RECEPCIÓN: 01 DE DICIEMBRE DE 2022/ ACEPTACIÓN: 10 DE MARZO DE 2023

INTRODUCCIÓN

En una sociedad con cambios vertiginosos, movimientos sociales, con tal entropía y entalpía, con una diversidad social y cultural, nos encontramos ante un panorama que requiere la lectura del mundo en el que

vivimos empleando herramientas que atiendan las necesidades de los movimientos sociales actuales. Algunos elementos que permiten mirar con otros ojos son: las luchas comenzadas en las primeras olas de feminismo², la constitución de los estudios de género y la normativa que pretende incidir en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres de una institucionalización de los estudios de género en Latinoamérica y el mundo.

² Se consideran a los movimientos conocidos como la primera ola de feminismo como un parte aguas que visibiliza a mayor escala las luchas de las mujeres, sin embargo, no desconocemos la existencia de luchas de mujeres de otros países y cuestionamientos que existieron incluso antes de este momento.

En este panorama se están consolidando con mayor fuerza las luchas de mujeres por la justicia, la igualdad y la equidad en distintas partes del mundo, las redes que han tejido en un difícil proceso que representa habitar un cuerpo sexuado en condiciones de invisibilización, estereotipos, prejuicios y estigmas que tienen lugar en una sociedad patriarcal, neoliberal y depredadora.

Estas luchas y redes están dando sus frutos, ejemplo de ello son las legislaciones que reconocen la importancia de la construcción de una sociedad justa, equitativa e igualitaria, las políticas públicas con Perspectiva de Género (PG) en educación pública en México y otros países, la inclusión de temas sobre diversidad de género e igualdad entre hombres y mujeres en los contenidos de los programas educativos oficiales.

Estas situaciones representan sin duda avances significativos, pero como mencionan Marina Subirats y Cristina Brullet, las mujeres tienen más presencia en la educación formal, pero

eso no significa que tengan las mismas oportunidades que ellos (los hombres), las formas de discriminación se tornan más sutiles, de modo que se vuelven menos evidentes para el ojo desnudo (Marina Subirats y Brullet, 1999).

Por lo tanto, resulta imprescindible agudizar la mirada cuando se trata de leer el mundo en el que vivimos, empleando herramientas para identificar situaciones que reproducen desigualdades que han permanecido ocultas consideradas como de orden natural y que construyen estereotipos por condición de racialización, sexo, diversidad funcional, edad y orientación sexual y así complejizar los referentes con los que se cuenta.

Parte importante de la educación la constituyen los materiales impresos y educativos con los que se apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso de México, a partir de 1959 con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), toman un carácter oficial, nacional y obligatorio. Esta creación implica la gratuidad y distribución a nivel nacional de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) para la educación básica. Sin poner en duda la importancia que tienen los libros de texto en sí mismos, su existencia trae consigo también el control y selección del currículum oficial.

Esto sitúa al libro de texto como el material portador de la verdad o la oficialidad posicionamiento que coincide con lo mencionado por Carlos Lomas acerca del papel de los libros de texto en la escuela, pues los sitúa como portadores de ideas y concepciones sobre la realidad, como modos de entender el

pasado y el presente de las culturas humanas, que incluyen tanto estereotipos culturales como prejuicios (Lomas, 2009).

Si consideramos que vivimos en una sociedad patriarcal y heteronormada, es necesario valorar qué tanto del contenido de los libros de texto está impregnado de esta ideología considerada como oficial, con la que se trabaja diariamente en las aulas de clases y con la que niños y niñas construyen sus referentes para actuar, reflexionar y leer su realidad constituye un posicionamiento y un acto político, así como una forma de activismo de relevancia social, feminista y cultural.

¿LA EDUCACIÓN ES LA SOLUCIÓN? REFLEXIÓN DESDE EL AULA DE CLASES

El trabajo en las aulas de educación primaria³ permite plantear una postura ante los libros de texto como dispositivos por excelencia de una ideología específica. El análisis de estos dispositivos desde los estudios de género nos permite identificar el contenido sexista de los libros, manuales escolares y otros materiales educativos catalogándolos como portadores de conocimiento androcéntrico, masculinizado y con tendencia a la reproducción de desigualdades por cuestiones de género, principalmente por propagar estereotipos.

³ Se plantea la postura desde las aulas de educación primaria de tipo pública, ya que es en estos espacios en donde existe un mayor uso y homogeneidad en los libros de texto gratuito en el país. En la primaria pública estos materiales constituyen parte importante (si no es que el único) de los materiales didácticos.

Debido al papel socializador de la educación, esto representa una situación problemática, ya que, si estos materiales educativos no cuentan con diversidad y principios de inclusión e igualdad, contribuyen a la elaboración de prejuicios y a la omisión de las identidades subjetivas y sus aportaciones que históricamente han sido relegadas en el contenido educativo en el país. Esto significa educar a través de un conocimiento y representaciones incompletas con el que los individuos en edad escolar construyen sus saberes.

La legislación señala que los materiales escolares deben de estar libres de estereotipos de género y prejuicios, pues se pretende formar una ciudadanía con sentido de igualdad y equidad, la educación debe de evitar privilegios de grupos racializados y de sexos, tratando que la diversidad esté pre-

⁴ Principios que podemos consultar en el Art. 3° Constitucional, Fracción II p. 4. | presente en los contenidos educativos⁴.

Sin embargo, existen múltiples investigaciones que han demostrado la existencia de estereotipos de género en los materiales educativos. A su vez, estos trabajos presentan oportunidades de mejora tales como reflexionar el entendido de los conceptos de sexo y género que aparecen en su planteamiento teórico como sinónimos, la revisión de las categorías sugiere también que se entiende al sexo y la raza como categorías dadas y biológicas. En la parte metodológica abundan los aportes de corte cuantitativo (Herrera, 2017), en España (Bello, 2013), Colombia (Bello, 2012) y distintos países de África (Brugeilles y Cromer, 2009), en un sentido

descriptivo, los resultados reportan cuántos hombres y cuántas mujeres aparecen tanto en el texto como en las imágenes de los libros texto y manuales escolares.

Estas investigaciones brindan un panorama que permite identificar el conjunto de hallazgos con los que se cuenta actualmente, así como la realización de estudios comparativos, o a *posteriori* de los mismos materiales. El conteo de personajes hombres y mujeres que aparecen en los contenidos escolares, sin embargo, carece de matices y otros elementos de análisis, es decir, quiénes son y cómo aparecen estos hombres y estas mujeres en los libros de texto.

En general las perspectivas teóricas de las investigaciones definen género como un constructo cultural elaborado a partir de una condición biológica como es el sexo, lo que pudiera resultar en el peligro de caer ante un esencialismo biológico. Lo peligroso del esencialismo biológico radica en que no permite visibilizar las identidades subjetivas que interseccionan a la categoría género, por lo que resulta necesario redimensionar las categorías sexo y raza tal como lo plantea el conocimiento situado,⁵ así como calibrar dónde, cuándo y cómo aparecen estos elementos interseccionales en los materiales educativos.

El sexo no es una categoría universal y atemporal, sino que es una interpretación de la genitalia que categoriza los cuerpos en dos opciones

⁵ *Situated knowledge*, se retoma de Donna Haraway, quien refiere a contextualizar el conocimiento, de manera que podamos entender su complejidad y a partir de qué referentes lo estamos planteando, ante la objetividad universal y atemporal que supone la ciencia construida desde el androcentrismo, el conocimiento situado permite construir un conjunto de conocimientos considerando a las personas que lo construyen, el contexto político, social, geográfico, económico, cultural e histórico que proporciona su perspectiva y validez (Haraway, 1995).

dicotómicas: hombre o mujer, dejando al margen otras interpretaciones y formas de habitar el cuerpo. Asimismo, raza no es algo biológico, sino más bien un constructo a partir de las características generalmente fenotípicas, un ejercicio de poder hacia el cuerpo que ha dado lugar a estereotipos raciales y de sexo.

En este entendido, raza no es una categoría natural fija, sino que la entendemos como el proceso representacional mediante la significación que se relaciona con características humanas y biológicas determinadas generalmente fenotípicas, sobre la base de que quienes poseen estas características son una colectividad social distinta (Miles y Torres, 2007).

La visibilización de los feminismos, como el afrofeminismo y el feminismo indígena (Gargallo, 2014; Jobardo, 2012; Ochy, 2007; Rodríguez, 2011), abren la puerta al reclamo de la importancia que tienen las identidades

⁶ Identidades periféricas, el concepto se retoma de Pilar Rodríguez, del texto *Feminismos periféricos*, refiriéndose a los feminismos e identidades de las mujeres que no fueron el centro de construcción del feminismo occidental, como son las mujeres negras, las mujeres lesbianas, las mujeres migrantes, entre otras (Rodríguez, 2011). Empleamos su categoría de identidades periféricas refiriéndonos a todas aquellas identidades que se articulan en los sujetos que conforman las periferias de los privilegios, la construcción del conocimiento y del modelo de ciudadanía occidental y europea, tales como indígenas, afrodescendientes, mujeres, personas con diversidad funcional y personas provenientes de zonas rurales, por citar algunos ejemplos.

periféricas⁶ en su consideración dentro del conocimiento, en el capital cultural que se valora y legitima, en su participación y ejercicio del derecho que tiene lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del derecho a reclamar su lugar en el ámbito educativo.

En un país con gran diversidad cultural, con un pasado histórico lleno de sincretismo, de conquista, de saqueo y de lucha, como lo es México, resulta necesario

que los grupos que han sido segregados, como las comunidades afromexicanas e indígenas, así como la diversidad de cuerpos humanos y las formas de habitarlo, sean parte de los materiales empleados en la educación de manera nacional. Los conocimientos que aportan y las identidades subjetivas de estos grupos son parte del legado y del acervo cultural humano que merece ser conocido, prevalecer y ser considerado como parte importante en la formación de los seres humanos.

Por otra parte, en un contexto de cambio de sexenio como el que tiene lugar cada seis años en México y con el que coincidió el inicio de esta investigación (2018) resulta necesaria la valoración de los libros de texto y de los planes educativos para verificar si se hace efectivo lo planteado desde la legislación actual.

EL CUERPO Y LA INTERSECCIONALIDAD DE GÉNERO

El concepto de género es una categoría analítica conformada por pautas heurísticas con significados particulares que es crítica en tanto funcione como pregunta abierta sobre cómo se establecen los significados particulares situados en un contexto específico (Scott, 2011). Los significados particulares son las relaciones de poder, ya que hay elementos que conforman el género, que no son únicamente el sexo, sino que el sexo es apenas un elemento relacionado e interpretado a partir del género.

Es decir, el género no se construye sólo a partir del sexo, sino que implica necesariamente otras características interseccionales que se viven a través del cuerpo, las representaciones sociales, privilegios y opresiones tendrán puntos de encuentro, pero también diferencias entre mujeres afrodescendientes, mujeres ancianas caucásicas, mujeres con diversidad funcional, etc.

Las concepciones y relaciones que se tiene sobre el cuerpo no son universales ni atemporales, sino que existen tantas como épocas, culturas y condiciones (e incluso sujetos), ya que “La raza y el género no son determinadas natural y biológicamente, sino productos que cambian el mundo a partir de historias específicas” (Haraway y Colectiva Materia, 2022, p. 17). Por ejemplo, en el caso de algunas culturas agrícolas mesoamericanas no se consideraba la dicotomía en la lectura del cuerpo como hombres y mujeres a partir del sexo con dos únicas posibilidades: hombre y mujer, más bien se relacionaba al cuerpo con una continuidad con el universo y la naturaleza (Aguado, 2004; Corvera, 2015). En estas culturas prevalecía más bien una idea de la dualidad asociada una vez más a su cosmovisión (Lugones, 2008; Segato, 2015).

A partir de la época de la colonización existe una representación, imposición y ejercicio del poder sobre el cuerpo debido a una situación de racialización. El concepto de racializado a diferencia del de raza, permite reflexionar acerca de la construcción de una legitimación de la diferencia a partir de

condiciones fenotípicas que construirán colectivos y definirán sus privilegios, oportunidades, derechos y tratos, y, por otra parte, permite pensar a partir de quién o de quienes son diferentes, visibilizando necesariamente una inscripción de relaciones de poder sobre el cuerpo humano.

Entendemos la interseccionalidad como la multiplicidad de identidades subjetivas articuladas de manera homogénea de los sujetos que complejizan la condición (La Barbera, 2016). Es decir, no solamente somos hombres y mujeres, y esto no constituye las condiciones de género, sino que también hay otras identidades subjetivas que intervienen en la construcción del género, de lo que se espera de los sujetos.

Veamos el caso de Sojourner Truth, una esclava negra emancipada que en la Convención de los Derechos de la Mujer dio uno de los discursos más enérgicos y apasionados en cuyas líneas se encuentra la frase: ¿Acaso no soy una mujer? (Jobardo, 2012). Con esta frase confronta el imaginario de lo que se esperaba de las mujeres blancas, de clase social acomodada, en el siglo XIX, considerándolas como seres frágiles, delicados, necesitados de protección y con menor fuerza para realizar trabajos a la intemperie. Situaciones que no se esperaban, ni eran vividas por las mujeres negras en esta misma época, pues realizaban trabajos de alta demanda física, eran (y siguen siendo) consideradas como sexualmente agresivas, fuertes y atrevidas.

Estos dos imaginarios en la construcción esencialista del ser mujer fue lo que llevó a Sojourner, una mujer esclavizada a preguntarse ¿Acaso entonces no soy una mujer?, y se desprende la pregunta ¿qué es ser una mujer entonces?, cuestionamiento de gran vigencia e importancia debido a su utilidad para generar preguntas que cuestionen esta categoría desde la multiplicidad de enfoques y perspectivas que conforman los estudios de género y feminismos.

En este sentido va el análisis de los libros de texto gratuitos desde la interseccionalidad de género, las mujeres se consideran en este constructo de feminidad del siglo XIX como frágiles, dóciles y pasivas, pero ¿qué mujeres sí entraban en este constructo en esa época en América? ¿Cuáles aparecen en los libros de historia y de qué forma? ¿Qué mujeres son las que aparecen representadas? ¿Qué pasa con las mujeres que no aparecen? Son preguntas importantes para identificar las identidades subjetivas que se presentan en las imágenes de los libros de texto y valorar de qué forma están presentes.

LOS ELEMENTOS INTERSECCIONALES DE GÉNERO

Son múltiples los elementos que constituyen la interseccionalidad de género. Para fines prácticos (que se pudieran identificar mediante las imágenes) y realizables en la investigación se consideraron: sexo, racializado, edad, diversidad funcional y orientación sexual.

Es importante señalar que se tienen en cuenta la construcción cultural, interpretación y no universalidad de las categorías que a continuación se presentan como elementos interseccionales de género. Por otra parte, las entendemos como categorías no excluyentes, amplias y complejas, sin embargo, en este caso es necesario partir del estereotipo occidental de hombres, mujeres, racializado, grupos de edad, orientación sexual y diversidad funcional para poder analizarlos.

Los elementos interseccionales de género considerados son:

- Sexo: Hombre, mujer, indefinido.
- Racializado: Blanco/blanca, mestizo/a, indígena, afrodescendiente, otro/no se distingue.
- Grupo de edad: Infante, joven, adulto/a, anciano/a, no se distingue.
- Diversidad funcional: Motriz, visual, auditiva, no presenta.
- Orientación sexual: La orientación sexual será identificada de acuerdo con la representación de la conformación de las familias, entendiendo que no son las únicas que existen, sin embargo, es posible identificarlas en las imágenes a partir de complementar con la interpretación de actitudes y/o actividades que denoten una relación afectiva en el caso de parejas del mismo sexo, así como el texto que las acompaña.

LA METODOLOGÍA PLANTEADA

Para analizar el objeto de estudio y la complejidad que representa, se planteó una metodología mixta secuencial, considerando una primera fase cuantitativa y una segunda parte interpretativa, para conformar así un lienzo que pretende ampliar y complementar el panorama del contenido de los libros de texto ante la construcción de una ciudadanía donde estemos todos y todas. La unidad de estudio es constituida por los personajes con cuerpos humanos que aparecen en las imágenes.

Se eligieron los libros de segundo grado debido a que tenían una mayor concurrencia de imágenes *ex profeso* en relación al número de libros que se empleaban en ese grado escolar y que reunieran las características que requerían los objetivos de la investigación: que representaran cuerpos humanos completos y aparecieran en los libros de texto empleados en la colección de segundo grado durante el ciclo escolar 2016-2017.

La técnica empleada para la fase cuantitativa fue el análisis de contenido icónico, planteando una serie de variables que correspondían a los elementos interseccionales anteriormente mencionados. La fase cualitativa implica la interpretación de las imágenes donde aparecen personajes con cuerpos humanos retomando la semiótica de la imagen propuesta por Ronald Barthes, en la que se analiza el mensaje denotado y connotado de acuerdo a un código común (Barthes, 1995), este código lo aportan los referentes de estudios de género a partir de

posturas postcoloniales y la interseccionalidad de género. La fase cualitativa se realiza considerando también el ámbito de acción⁷ de los personajes, así como la interacción de los elementos interseccionales de género identificados en la primera fase.

⁷ Los ámbitos de acción permiten identificar las áreas en las que se representan y cómo se manifiestan los personajes considerando sus características interseccionales. Los indicadores son retomados de Subirats, 1993, con algunas adaptaciones para el contexto en México.

NO ES IGUAL TENER CUERPOS DIFERENTES, NO SIGNIFICAN LO MISMO. HALLAZGOS GENERALES

La interpretación de los resultados obtenidos nos indica que existe predominancia de unos cuerpos sobre otros en los LTG y que incluso, hay otros cuerpos que están ausentes en las páginas de los manuales escolares. Los elementos interseccionales de género permiten ampliar la forma en la que se leen las representaciones de las imágenes de los libros de texto y, así, considerar qué elementos se valoran sobre otros, qué representa privilegios y cuáles se invisibilizan. Se encontró de manera general:

1. Predominio de racializado blanco en los cuerpos humanos de los personajes presentados en las imágenes de los libros de texto principalmente en el ámbito intelectual-científico cuyo contexto tiene lugar en la educación actual ya que predominan en los libros de español y matemáticas, realizando actividades como resolviendo problemas matemáticos, trazos de figuras, exponiendo y leyendo (ilustración 1).

2. Mayor presencia de hombres frente a la de mujeres y personajes indefinidos. Esta última variable aparece sin ninguna intención en la totalidad de los textos escolares, más bien como resultado de la falta de claridad en la imagen, no como una acción deliberada. El ámbito de acción en el que predominan los hombres son actividades político-jurídicas y militares en el libro de Exploración de la naturaleza y la Sociedad, así como en el de Formación Cívica y Ética.

3. Falta de representación de las personas con diversidad funcional en los libros de texto, están presentes únicamente en la asignatura de Formación Cívica y Ética en el tema "Personas con discapacidad" (ilustración 2), pero dicha presencia tiene limitaciones al no ser considerada como constante en los demás libros de texto, se habla entonces de una falta de inclusión efectiva, pues no se considera a las personas con diversidad funcional realizando actividades intelectuales-científicas o aportaciones artísticas y culturales en los libros de Español y Matemáticas.

4. En las asignaturas existe una ausencia de la representación de la diversidad, en Matemáticas no existe ningún personaje con esta condición, por el contrario, aparecen en Formación Cívica y Ética en donde se piensa que deben de ir todos esos temas, dejando de lado la transversalidad.



Ilustración 1. Imagen 21.
Fuente: LTG Desafíos matemáticos
pág. 63



Ilustración 2. Imagen 22. Fuente:
LTG Formación Cívica y Ética,
pág. 28

EL CASO DE LA ORIENTACIÓN SEXUAL PRESENTADA EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO. TRES LÍNEAS VISIBLES

¿Universalidad y atemporalidad de la familia?

Hay una constante que se repite en la estructura familiar mostrada en las imágenes de los libros de texto analizados y consiste en familias conformadas por padre, madre e hijos o hijas, sin considerar el marco histórico, cultural y geográfico del contexto del texto de la ilustración,

así pues, tenemos que, incluso en las lecturas que suceden en un contexto prehispánico, se ilustra la familia con los miembros anteriormente señalados. Esta es una constante que se repite también en las imágenes que representan pueblos indígenas de América, en las que se desconoce la visión de familias como comunidades de los pueblos de hace cientos de años que vivían en los territorios mencionados.

Familias diversas

Aquí aprenderás a...
Reconocer la importancia de pertenecer a una familia con características culturales propias.

¿Qué sabes tú?

¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?

- Haz un dibujo de tu casa y de las personas que viven en ella.
- Observa los dibujos de algunos de tus compañeros e identifica las diferencias y semejanzas que hay entre sus familias y la tuya.

Hay familias que están integradas por papá, mamá, hijas e hijos. En otras, está sólo la mamá o sólo el papá y los hijos, en algunas más los abuelos, las tías o los tíos.

The illustration shows several photographs of diverse families. One photo shows a man and a woman with a child. Another shows a woman holding a baby. A larger photo shows a family of four (mother, father, and two children) sitting at a table. A final photo shows a woman hugging a child.

Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC3.
Imagen 7-10. Fuente: LTG Formación
cívica y ética, pág. 16

Conformar una familia para la reproducción

Otro elemento que descubre la normativa heterosexual en las imágenes analizadas implica la constante reiteración de la conformación de la familia con el objetivo de reproducción biológica, tal es el caso de las imágenes del libro de Lecturas *Niña bonita*, y la lección del libro de Formación Cívica y Ética titulada *¿A quién me parezco?*

En el primer caso se muestra una concepción reproductiva de la familia, pues también en la imagen se ve al conejo pensando en una coneja de color negro, imaginando que si quería tener una hija negra tenía que buscar una pareja para la reproducción y herencia de sus caracteres al igual que los personajes del cuento.



Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC4. Imagen 22. Fuente: LTG Español lecturas. pág. 63

El caso de la lección *¿A quién me parezco?* del libro de Formación Cívica y Ética muestra imágenes de niños observando la historia de sus padres, un hombre y una mujer, que aparecen en la imagen y comparan si se parecen más a su papá, a su mamá o a sus abuelos y abuelas. En este caso se invisibilizan los casos de adopciones de niños y niñas, tanto por parejas heterosexuales como parejas del mismo sexo. También se refuerza la visión de las relaciones sexoafectivas con la finalidad de reproducción biológica, lo que discrimina e invisibiliza las relaciones sexoafectivas en las que no existe la posibilidad de reproducción biológica; relaciones sexoafectivas entre personas del mismo sexo.

Significado del amor desde la heterosexualidad

En la lección 13 del libro de Español del alumno, aparece una actividad para escribir y conocer el significado de las palabras, una de ellas es la palabra amor (Ilustración 5). La ilustración que acompaña la palabra para representar el significado y el alumnado pueda buscarlo es el de una pareja joven y blanca, conformada por una mujer y un hombre. Si bien es cierto que es posible el sentimiento entre personas con estas características, no es la única caracterización de la representación del significado de la palabra.



amor

Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC

5. Imagen 37. Fuente: LTG Español
alumno. pág. 129

Ello conlleva a dos aspectos importantes y centrales, normar la posibilidad de amor entre dos personas de distinto sexo y negar el mismo sentimiento en parejas del mismo sexo.

Respecto a la variable de ámbito de actuación, las actividades en las que menos presencia tienen las mujeres son los oficios y profesiones de carácter manual, los trabajos referidos a construcción, textiles, metalurgia, técnicos, ganaderos, pesca, caza. Lo que implica que no se toman las aportaciones ni participación de las mujeres en esos ámbitos en un contexto como en el actual en el que hay mujeres trabajando en fábricas e industrias. Se sigue mostrando a los hombres como

los encargados de esas actividades económicas, considerándolas como actividades masculinizadas.

Por otra parte, el ámbito de acción con más presencia de mujeres que de hombres es el de interrelación social. Es decir, las mujeres que aparecen en las imágenes se muestran predominantemente en actividades del cuidado de los otros, crianza, actividades domésticas y expresión de emociones y sentimientos (ilustraciones 6 y 7), no así con los demás ámbitos.



Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC6. Imagen 1. Fuente: LTG Formación Cívica y Ética, pág. 11



Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 7. Imagen 34. Fuente: LTG Exploración de la naturaleza y la sociedad, pág. 68

Las variables de grupo de edad y racializado nos ayudan a identificar que el porcentaje de mujeres que aparecen son predominantemente infantes de racializado blanco (53.27%

del total de personajes mujeres) y el menor porcentaje es el de mujeres ancianas afrodescendientes y ancianas indígenas (0.16%), es decir que no se representan sus aportes, participación ciudadana ni como parte de los contenidos.

Las mujeres que aparecen presentan diversidad funcional en un menor porcentaje que los personajes hombres (39.19% del total de personajes con diversidad funcional son mujeres) y el tipo de diversidad funcional con la que se presenta con mayor frecuencia es el uso de gafas para quienes se encuentran en un ámbito científico-intelectual y/o uso de bastón en caso de las mujeres ancianas (ilustración 8). Ello implica el entendido de que no existe una normalización de la diversidad funcional que no es resultado del envejecimiento o como estereotipo de la intelectualidad como es el uso de las gafas. Ello quiere decir que las mujeres con diversidad funcional auditiva o ciega no son representadas significativamente en los materiales educativos, asimismo permite poner a discusión: si no son consideradas dentro de los materiales educativos, conviene cuestionar si los materiales educativos accesibles para ellas son suficientes y adecuados en la educación pública en nivel primaria.



Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC8.
Imagen 71. Fuente: LTG Exploración
de la naturaleza y la sociedad, pág.
104

Estos matices son importantes ya que permiten reflexionar acerca de considerar a “la mujer” como una esencia universal, que representa un grupo homogéneo, reconocer las deficiencias de los materiales educativos permite visibilizar la heterogeneidad en las mujeres y descubrir cuáles son los cuerpos de las mujeres que no se consideran para los materiales educativos, así como los aportes de estas mujeres en los contenidos escolares. Es entonces como se podrá decir que los materiales escolares están en deuda con las mujeres en

general, pero aún más con las mujeres con identidades interseccionales como ancianas, indígenas y afrodescendientes, para mostrarlas como parte de la historia, del legado cultural y de la población mexicana.

Los resultados reflejan que existen cuerpos humanos que no son representados en los libros de texto, que no se asocian con la selección de conocimientos elegidos por el Estado a nivel nacional. Los cuerpos de ancianas, afrodescendientes y mujeres con diversidad funcional son invisibilizados de las áreas del conocimiento humano. Si los personajes que aparecen en las diferentes asignaturas de los LTG de segundo grado, y las imágenes tienen un uso ya sea decorativo o ilustrativo asociado al contenido, quiere decir que el contenido no considera los aportes de estas mujeres en la temática estudiada, lo que significa como menciona Ana López-Navajas "El contenido cultural presentado carece de rigor científico, es discriminatorio e incompleto" (2015, p. 14).

En cuanto a los hombres, predominan los personajes infantiles blancos (43.47% del total de personajes hombres) seguidos de adultos de racializado blanco (21.45%), las cifras más bajas las tienen los personajes afrodescendientes, jóvenes (0.12%), ancianos (0.12%), adultos (0.12%) e infantiles (1.52%). Esto indica también una mayor presencia de hombres, pero no de todos los hombres, sino de un tipo de personaje específico infante de racializado blanco. Es preciso resaltar que en los libros de texto gratuito se pintan a los personajes de blanco,

a pesar de los muy diversos tonos de piel que abundan entre la población mexicana.

Los matices que señala el ámbito de acción a esta condición indican que el personaje predominante aparece principalmente en actividades lúdicas y actividades del mundo intelectual y científico. Mientras que los personajes de hombres adultos indígenas aparecen predominantemente en el ámbito de oficios y actividades manuales, tales como agricultura, pesca, técnicos cualificados, caza y ganadería. Ello indica una clara aceptación de las ocupaciones con respecto al racializado de los hombres. Así como la escasa visibilización de los aportes de los hombres pertenecientes a las comunidades indígenas y afromexicanos.

El análisis del entrecruce de los elementos interseccionales de género nos permite enunciar que hay cuerpos "Presentes-ausentes", con ello nos referimos a que las variables de racializado pertenecientes a los pueblos indígenas aparecen con una frecuencia menor ante la de racializado blanco, pero aún considerable. Sin embargo, cuando se analizan los resultados a partir de la intersección con las otras variables podemos ver que no aparecen representados en la variable de sexo, en cuanto a la cantidad inferior de mujeres indígenas frente a hombres indígenas, es decir se ve al indigenismo desde una visión masculina.

Otro aspecto interesante ocurre en la intersección de la variable diversidad sexual/racializado indígena, ya que en las

imágenes no aparece representada la diversidad sexual vivida desde los pueblos indígenas, por ejemplo, los *mushes*, sino a partir de un punto de vista dicotómico, sin reconocer otras identidades que forman parte de la cultura del país.

La diversidad cultural demuestra que lo binario no es universal. La falta de presencia de familias homosexuales y de otras vivencias de la sexualidad, de la diversidad étnica y cultural como la que existe en México no aparece tampoco representada a través de los personajes que se encuentran en las imágenes de los libros, y por lo tanto en su contenido.

La diversidad funcional se presenta con piel blanca. Respecto a la baja frecuencia de representación de la diversidad funcional, ocurre la singularidad que es representada en más del 95% mediante cuerpos de racializado blanco. Lo que excluye a las personas con discapacidades visuales, motrices y auditivas indígenas y afrodescendientes, con las condiciones culturales, políticas y económicas que viven esas personas.

REFLEXIONES FINALES

Las carencias identificadas impactan principalmente en tres ámbitos fundamentales:

Ámbito social: dentro del ámbito social existe una evidente injusticia, desigualdad y exclusión hacia las mujeres (todas), en los distintos ámbitos de la vida humana. Existe también exclusión de las personas ancianas y afrodescendientes, no sólo de la

participación social, sino que sus aportes al ámbito social y al conocimiento humano no han sido considerados como tal y mucho menos valorados. Están quedando fuera la participación de las mujeres en los movimientos sociohistóricos y su papel en los ámbitos de acción políticas en las comunidades indígenas, así como sus aportes en la literatura infantil y popular.

Ámbito cultural: Mostrar en los libros de texto personajes indígenas y afrodescendientes es un avance, sin embargo, el número en el que aparecen es limitado. También la visión limitada de inclusión indígena en los contenidos educativos únicamente con leyendas y como parte una condición folklórica, es carente, fomenta estereotipos y deja de lado la riqueza cultural de otras visiones e interpretaciones del mundo de estas comunidades.

Ámbito educativo: Se ofrece un conocimiento desde una visión de exclusión y prejuicios, además de que el conocimiento no concuerda con la diversidad cultural y étnica con la que cuenta. Existe una deuda con el estudiantado al elaborar materiales educativos carentes, que no permiten la formación integral, pues falta mayor equidad y justicia en lo que se está enseñando. También es importante resaltar que la agenda educativa poco atiende estas carencias y se enfoca más en condiciones técnicas del aprendizaje, pero poco sirve aprender, si el aprendizaje está incompleto y sesgado, muestra una visión única de las artes y la ciencia.

Para la investigación educativa resulta necesario aportar la revisión metodológica, acercándonos al objeto de estudio a

través de nuestra propia historia y revisión de las perspectivas teóricas y categorías que empleamos, puesto que, como se ha demostrado, el conocimiento construido que no ha contemplado el saber y participación de las mujeres e identidades periféricas es un saber que presenta sesgos.

La inclusión de la diversidad no es necesariamente aumentar el número de personajes en sus imágenes, sino presentarlas a través de sus contribuciones, de sus obras y de su participación en los distintos ámbitos de la vida social y científica, acorde a los momentos históricos, sociales y de acuerdo a las condiciones actuales en las que tiene lugar la formación de las y los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, J. (2004). *Cuerpo e imagen corporal. Notas para una antropología de la corporeidad*. UNAM.
- BARTHES, R. (1995). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso* (pp. 29–48). Paidós.
- BELLO, V. (2013). Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil. *Diálogos Sobre Educación, 4(7)*, 1–17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i7.328>
- BELLO, V. (2012). Análisis comparativo de la representación del cuerpo en las imágenes de libros de texto de pre-jardín y transición en el sistema educativo colombiano * Comparative analysis of body representation

- in images of colombian early childhood education textbooks. *Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 3, 31–51.
- BRUGEILLES, C. Y CROMER, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, 3(5), 189–205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827368009>
- CORVERA, A. (2015). La belleza del cuerpo en Mesoamérica y la Nueva España. *Sincronía*, 67, 1–11. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2015_a/corvera_67.pdf
- GARGALLO, F. (2014). Formas, líneas e ideas de los feminismos indígenas. *Feminismos desde el Abya Yala, ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra America*. Corte y confección.
- HARAWAY, D. (1995). Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Cátedra.
- HARAWAY, D. Y COLECTIVA MATERIA. (2022). La persistencia de la visión. *Cuadernos de Filosofía* (76). <https://doi.org/10.34096/cf.n76.12106>
- HERRERA, S. (2017). *La perspectiva de género en las imágenes que ilustran el libro de texto gratuito de historia de sexto grado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- JOBARDO, M. (2012). Pioneras del feminismo negro. Convención de los derechos de la mujer. *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de sueños.
- LA BARBERA, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105–122. <https://doi.org/10.22201/ceiach.24485705e.2016.8.54971>

- LOMAS, C. (2009). Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación*. Ministerio de Educación de Chile.
- LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Universitat de Valencia.
- LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- MILES, R. Y TORRES, R. (2007). Does “Race” Matters Transatlantic Perspectives on Racism after “Race Relations”? *Race and Racialization. Essential Readings*. Canadian Scholar Press.
- OCHY, C. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, 92–101. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>
- RODRÍGUEZ, P. (2011). Feminismos periféricos. *Revista Sociedad y Equidad*, 2, 23–45. <https://doi.org/10.5354/rse.v0i2.14426>
- SCOTT, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de La Discordia*, 6(1), 95–101. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i1.1514>
- SEGATO, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- SUBIRATS, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Balausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros Prófugos* (pp. 189–224). Paidós.