



Representaciones visuales sobre género y sexualidad. Un análisis de manuales escolares

Visual representations of gender and sexuality. An analysis of scholar textbooks

Melisa Berardi

Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades Centro de Estudios Históricos (CEHis)

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

meliberardi8@gmail.com

RESUMEN:

Este estudio se propone analizar las representaciones visuales en los manuales escolares destinados a estudiantes de primer ciclo de escuelas primarias. Se pretende identificar las perspectivas acerca del género y la diferencia sexual que incorporan, así como problematizar los modos en que son representadas. Con el objetivo de realizar un primer acercamiento a la temática, se confeccionó una pequeña muestra de cuatro manuales suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación, utilizados en instituciones de gestión pública. Se hace foco en las imágenes de los libros, los sentidos que expresan y sus interpretaciones; entendiéndolas como artefactos culturales que producen y reproducen normativas de género y sexualidad.

PALABRAS CLAVE: Manuales Escolares, Representaciones Visuales, Género, Sexualidad, Enseñanza Primaria, Argentina.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the visual representations in scholar textbooks which are destined to students at primary school. It pretends to identify the perspectives of gender and sexual difference that these books incorporate, and questions the ways they are represented. With the aim of making a first approach to the subject, a small sample of four manuals provided by the National Ministry of Education, used in public management institutions was prepared. The focus will be on the images of books, the meanings they express and their interpretations; understanding them as cultural artifacts that produce and reproduce gender and sexuality norms.

KEYWORDS: Scholar Textbooks, Visual Representations, Gender, Sexuality, Basic Education, Argentina.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela es uno de los lugares indelegables en donde debe garantizarse y enseñarle a los sujetos sociales los derechos establecidos por leyes nacionales y provinciales (Morgade y Alonso, 2008); como lo es, por ejemplo, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, sancionada en el año 2006. Sin embargo, en la actualidad aún existen diversas problemáticas a lo largo del país que dificultan su implementación. Es por ello que resulta fundamental, desde un enfoque de género, contribuir al campo de estudios de educación, problematizando determinadas temáticas que se considera que pueden constituir un obstáculo.

En ese sentido, este trabajo se propone analizar las representaciones visuales presentes en cuatro manuales escolares. Estos libros -de primero, segundo y tercer año- pertenecen a las editoriales Santillana, Edelvives y Longseller, y fueron suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación a escuelas primarias de gestión pública, ubicadas en la ciudad de Mar del Plata.

La selección y distribución de materiales que efectúa el Ministerio a través de la Subsecretaría de Administración Escolar se realiza en pos del cumplimiento de la Ley de Educación Nacional 26.206 que establece que el Estado debe garantizar igualdad de condiciones para todos los estudiantes; se trata de una política federal que abarca las 24 jurisdicciones de nuestro país. Los libros -manuales escolares, materiales de consulta y libros de textos literarios- se envían a escuelas públicas de gestión estatal o social, privadas de cuota

Recepción: 25 de marzo de 2018 | Aprobación: 17 de septiembre de 2018 | Publicación: 15 de marzo de 2019

Cita sugerida: Berardi, M. (2019). Representaciones visuales sobre género y sexualidad. Un análisis de manuales escolares. *Descentrada* 3(1), e076. <https://doi.org/10.24215/25457284e076>



cero u oferta única, de los niveles inicial, primario y secundario, y en algunos casos, también pueden recibirlos los Institutos de Formación Docente.¹ La decisión de seleccionar libros suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación parte de la consideración de que, de esta manera, el mismo refuerza y prescribe con mayor eficacia los contenidos curriculares que se enseñan y las actividades que se desarrollan a lo largo del ciclo lectivo, así como el formato y el orden cronológico de los mismos.

En cuanto a la organización del presente trabajo, este se estructurará de la siguiente manera: en un primer apartado se desarrollará un breve enfoque conceptual donde se explicitarán las perspectivas teóricas-metodológicas adoptadas y los conceptos utilizados, que guiarán; en un segundo apartado, el análisis de las imágenes de los textos que representan determinadas normativas de género y sexualidad. Esta sección se subdividirá de acuerdo a los diferentes aspectos problematizados: lenguaje, masculinidades y femineidades hegemónicas, familia, maternidad, trabajo y división de tareas, incorporando de manera integral la dimensión de currículum oculto. Por último, se esbozarán algunas consideraciones que el análisis permitió formular.

2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1. Género y sexualidad en la escuela

Como base se toman algunos aportes teórico-filosóficos de Judith Butler (2002, 2007) al campo de estudios de género y sexualidades, en relación a los que se considera que el género es un efecto de la producción discursiva; una sucesión de acciones repetidas, que se inmoviliza y, por ende, crea la apariencia de sustancia. En esta línea, los trabajos realizados por Guacira Lopes Louro (1997, 1999 y 2000) en Brasil, por Graciela Morgade (2001, 2006a, 2006b y 2011) y por Graciela Morgade y Graciela Alonso (2008) en Argentina, resultan de gran utilidad para pensar el lugar que ocupa la institución escolar en términos de (re)producción de determinadas normativas de género y sexualidad. La sexualidad es una cuestión política que debe ser comprendida en el ámbito de la historia y de la cultura (Foucault, 1998; Lopes Louro, 2000). La educación, en términos de relaciones de género y sexualidades, constituye un espacio de performance de los cuerpos sexuados. Las cuestiones referentes a la sexualidad están presentes continuamente al interior de la escuela de forma explícita o implícita; es decir, existe desde siempre una educación sexual y su sentido principal es mantener el orden social de género establecido, identificando de este modo la “normalidad” con la heterosexualidad.

Los cuerpos de los/as niños/as han sido históricamente regulados a través de la pedagogía mediante planes, programas escolares y manuales y textos obligatorios (Lionetti, 2011; Sharagrodsky, 2007). El cuerpo es uno de los “silenciados” en la educación formal; pero a su vez, puede encontrárselo en estereotipos de género (Morgade, 2006b). Se considera, entonces, que los cuerpos interpretados como femeninos y masculinos son efectos materiales, de, entre otras cuestiones, disciplinas escolares. En las aulas se cuelean reglas y mecanismos que contribuyen a la construcción de un determinado orden corporal, impidiendo otros; orden, por supuesto, atravesado por el género, la raza y la clase (Lopes Louro, 2000; Sharagrodsky, 2004 y 2007). Sin embargo, también es importante resaltar que esto no significa que los alumnos y alumnas sean leídos/as como pasivxs, merxs receptores de estas imposiciones externas; sino que, activamente, son sujetos que las rechazan o asumen (Lopes Louro, 1997).

2.2. Manuales escolares e imágenes

Si se sigue la línea de pensamiento propuesta en el trabajo realizado por Wainerman y Heredia (1999), resulta menester explicitar que se entiende a la escuela primaria como un espacio de producción y orientación de ideología, de valores específicos, como una “agencia de imposición cultural”, dentro de la cual los manuales escolares no solo son herramientas pedagógicas sino “instrumentos de imposición cultural” que apuntan a la instalación de ciertas actitudes y comportamientos.

Pensar los manuales desde esta perspectiva implica considerar sus discursos, tanto escritos como representados visualmente en imágenes, como (re)productores de determinadas normativas que en materia de género distan de ser inocentes, muy por el contrario, contribuyen a la representación de géneros, cuerpos, sexualidades, identidades, e incluso familias consideradas como “posibles” y “naturales”, e invisibilizan por completo otras alternativas. De este modo, como podrá observarse en los apartados siguientes, la heteronormatividad, la diferencia “natural” entre los sexos, el modelo de familia hegemónico y una serie de estereotipos femeninos y masculinos son protagonistas de estos textos, donde pareciera no haber lugar para la homosexualidad, la transexualidad ni las familias homoparentales.

Resulta menester explicitar que en este trabajo se entiende a las imágenes como representaciones visuales, es decir, como signos que portan sentidos plausibles de ser interpretados. Se considera que las representaciones visuales no pueden abordarse desde un enfoque reflectivo que considere al sentido como inherente a los objetos, tampoco ver al lenguaje como espejo de lo que existe en el mundo (Hall, 1997). Lejos de tratarse de reflejos de la realidad, las representaciones visuales la interpretan, y al hacerlo generan sus propios efectos: producen inclusiones y exclusiones, y resulta necesario centrar la atención tanto en las prácticas que generan como en los mismos sentidos culturales que expresan. Pensar a las imágenes de este modo conduce al desarrollo de un abordaje crítico de las mismas, entendiendo que estas no se reducen a los contextos a los que pertenecen, sino que generan sus propios efectos. Asimismo, es necesaria también la consideración de la propia forma de mirar las imágenes, reflexionando acerca de cómo y desde qué posicionamiento se está observando (Rose, 2016).

El corpus seleccionado para el desarrollo del trabajo se compone de 350 imágenes. Con *imágenes* se hace referencia a todo tipo de ilustración: dibujos, caricaturas, fotografías e historietas. El análisis se centra en las treinta y uno (31) que representan familias, ochenta y dos (82) que contienen niños y niñas juntos, y setenta y cuatro (74) en donde aparecen personas realizando tareas o trabajos. Se observa que el manual de primer año es el que cuenta con una mayor cantidad de imágenes en general, y también el que representa a la familia² en más ocasiones (17). Los dos manuales de segundo año y el manual de tercero poseen mayor cantidad de imágenes de trabajo y tareas (17, 27 y 26). Este último, es el que tiene menos imágenes.

En este sentido, se plantea que el análisis de las imágenes siempre es importante, pero que esta relevancia se acentúa cuando se trata de libros de educación infantil -principalmente destinados a alumnos/as no alfabetizados/as-, ya que estas ocupan espacios más centrales que los textos. El uso de las imágenes se torna de este modo decisivo y determinante no solo en los contenidos conceptuales, sino también en los actitudinales (Martínez, Cortada y Carrillo, 2008). Se intuye que es por este motivo que el manual de tercer año es el que cuenta con un menor corpus de imágenes, ya que se diseña para estudiantes que se espera estén alfabetizados/as.

Para el trabajo se seleccionaron 6 (seis) imágenes que resultaron ser ilustrativas, “representativas” de las cuestiones que se abordan; no se trata únicamente de las que ocupan espacios centrales en las páginas o los capítulos del libro, o que representen el tópico a enseñar que se incluye en el temario. Sino que, por el contrario, también se optó por imágenes aisladas, que constituyen una especie de “paisaje”, porque permiten dar cuenta de los mensajes cotidianos de género y sexualidad que producen y transmiten estos textos desde el ocultamiento. Cabe destacar que, si bien se utilizaron manuales de tres editoriales diferentes, no se encontraron discrepancias en relación a estos mensajes; de todas maneras, al tratarse de un estudio exploratorio, se considera que es necesario un corpus conformado por una cantidad más vasta de manuales para realizar un análisis en clave comparativa que permita captar similitudes y diferencias entre las líneas de edición con una mayor profundidad.

Por último, resulta importante aclarar que el análisis tomará a los manuales y sus respectivas imágenes “en frío”, es decir, ajenos al contexto institucional y a los/as alumnos/as y los/as docentes que los utilizan.

3. GÉNERO Y SEXUALIDAD EN IMÁGENES

El currículo escolar no es solo lo que “se dice” o “se hace” en la escuela. También se transmiten mensajes a través de aquello silenciado, aquello que debería estar, pero no está, aquello de lo que no se habla, la ausencia que una vez develada aparece como omnipresente (Morgade, 2001). Como se mencionó anteriormente, lo que hacen los/as docentes y los/as alumnos/as con los manuales escolares no se encuentra incluido dentro de los límites formales de este trabajo. Sin embargo, se considera que resulta interesante analizar las normativas de género y sexualidad que visibilizan los manuales escolares, así como también, problematizar todo aquello que se oculta y se silencia en estos textos.

3.1. Lenguaje y estereotipos

“¡Hola! Yo soy Nacho, un chico como vos”, expresa la viñeta que se encuentra al lado de un dibujo de un niño que será el personaje principal del manual de primer año “¡Ahora sabemos! 1”, de la editorial Edelvives. Según su auto-descripción, tiene seis años, una gran imaginación, adora a su perro, le encantan los dinosaurios, quiere aprender a leer, se le cayó un diente recientemente y le enseña cosas a su hermano menor. Ya puede observarse cómo el género femenino se niega en el lenguaje utilizado, es decir, cómo el colectivo de niñas es en realidad ignorado, pero tal vez, deba sentirse parte cuando lee o escucha “soy un chico como vos”. Aquí es posible pensar en cómo lo masculino como paradigma de lo neutro, de lo humano, se convierte en la norma, en lo universal, y esta cuestión dista de ser irrelevante, ya que el código de género en el lenguaje también es un productor y reproductor de determinadas tendencias inequitativas y desiguales en materia de género (Subirats y Tomé, 1992; Sharagrodsky, 2004). De esta manera, la palabra supone a todas las personas, englobando varones mujeres (Lopes Louro, 1997).

Asimismo, “Soy un chico como vos” también apela a una forma de ser varón, a un ideal masculino dominante: a Nacho le gustan los dinosaurios. “*Soy un chico como vos*” denota una parcialidad del universo de la infancia, que excluye por completo otras definiciones y experiencias (Morgade, 2006b). Esta cuestión atraviesa la totalidad de los manuales utilizados, ya que, en su mayoría, son niños varones los protagonistas de las historietas, los cuentos y las actividades a realizar, e invitan a pensar en las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad -y la femineidad- en la escuela. En los manuales es posible observar cómo se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino y lo femenino (Connel, 1995; Morgade, 2001).

FIGURA 1
Giralunas 2



Fuente: Editorial Santillana.

Esta imagen constituye un ejemplo de cómo los textos presentan distinciones de género: aquí se representan dos niños y una niña seleccionando películas, probablemente de acuerdo a sus gustos, para que los alumnos/as realicen una actividad de matemáticas. Como puede observarse, “Aventuras en la selva” y “Los guerreros” son los films elegidos por los niños varones, mientras que la niña prefirió “Mi príncipe”. El discurso escolar de género que tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino (Morgade, 2006a) se cuela en los manuales de manera constante; se les atribuye a los/as niños/as cualidades y gustos de acuerdo a lo que se lee como “niña” y “niño”, produciendo y reproduciendo estereotipos femeninos y masculinos, perfilando el ideal para varones y mujeres, con los cuales posiblemente se espera que los/as alumnos/as se identifiquen.

De esta manera puede pensarse a estas imágenes como instrumentos de expresión, afirmación y reproducción de patrones de género previamente establecidos e institucionalizados de cómo “ser mujer” y cómo “ser varón”. Los manuales escolares contribuyen a poner en práctica lo que Lopes Louro (1999) denomina la pedagogía de la sexualidad y el disciplinamiento de los cuerpos en términos de producción de una masculinidad -y femineidad- específicas; pedagogía sutil y discreta, pero a su vez, eficiente y duradera.

3. 2. Familia y maternidad

Lo primero que hace Nacho es presentar a su familia: su hermano, su mamá, su papá, su tío, su tía, sus abuelas y sus abuelos, para dar comienzo al primer capítulo del libro titulado “Álbum familiar”. Además de la insistencia a lo largo de este apartado sobre la importancia de la familia, las fotos, los momentos compartidos y fundamentalmente el amor, lo más interesante se encuentra tal vez en las imágenes y las consignas que aparecen bajo el título de “Las familias son diferentes”.

FIGURA 2
*¡Ahora
sabemos! 1*

LAS FAMILIAS SON DIFERENTES

MIRÁ LAS IMÁGENES, ¿QUIÉNES APARECEN?



PENSÁ Y RESPONDÉ.

- ¿TODOS LOS MIEMBROS DE UNA FAMILIA VIVEN JUNTOS?
- ¿ALGUNA DE ESAS FAMILIAS SE PARECE A LA TUYA? ¿CUÁL?

VOY SABIENDO QUE...
NINGUNA FAMILIA ES IGUAL A OTRA. ALGUNAS TIENEN MUCHOS MIEMBROS, OTRAS TIENEN POCOS MIEMBROS.
CADA FAMILIA TIENE SUS PROPIAS COSTUMBRES Y ANÉCDOTAS.

Puede observarse, en la primera imagen, a una madre, un padre, un hijo y una hija, de tez blanca, representando el modelo hegemónico de familia nuclear. A la derecha, la imagen superior muestra a una madre, una abuela y un abuelo de tez blanca y a un niño y un padre de tez negras. La imagen inferior se compone por una niña, una madre y una abuela³, de tez blanca. “Ninguna familia es igual a la otra” pareciera aquí significar tres cuestiones: primero, por más “diferente” que pueda ser una familia de otra, la ausencia de la madre pareciera resultar inconcebible. Segundo: la “diferencia” que puede haber entre los miembros que componen a las familias se reduce a sus diferentes tonos de piel. Tercero: la “diferencia” principal entre las familias es su cantidad de miembros: no todos/as los/as niños/as tienen un padre presente, no todos/as los niños/as tienen hermanos/as, y, por último, no todos/as los/as niños/as tienen abuelos/as.

“¿Alguna de estas familias se parece a la tuya?” Probablemente, no. Pero quizás con esta consigna se espera que los/as alumnos/as respondan que sí. Esto permite pensar que lo “normal” y “natural” es aquella forma de sexualidad que cumple con las características asociadas al modelo de familia nuclear, invisibilizándose de este modo por completo todo el resto de los órdenes familiares y todas las otras formas de vivir la sexualidad; como si fueran anormales, antinaturales, o directamente inexistentes otras formas de familia, como las homoparentales, al punto de ni siquiera presentarlas como “familias diferentes”. Se espera que todos los miembros sean heterosexuales, porque la norma dicta que esa es la identidad que se supone y que se espera. La identidad heterosexual es, por excelencia, no problemática, y curiosamente, la más vigilada y controlada, en especial por la escuela (Lopes Louro, 2000).

En términos de Foucault (1998), así como un discurso “rige” ciertos modos de hablar sobre un tema en particular, definiendo una forma aceptable e inteligible de hacerlo, del mismo modo, por definición, “excluye”, limita y restringe otros modos de hablar o construir conocimiento. En esta línea de pensamiento, se considera que la sexualidad es uno de los contenidos que históricamente ha sido omitido en un sentido integral; sin embargo, es más lo que se dice en educación sexual por omisión, que aquello que frecuentemente se explicita. La sexualidad está presente en los manuales escolares, como se puede observar, no como un contenido a enseñar incluido en el temario, sino a partir de significaciones de género hegemónicas (Morgade, 2006a).

Como se mencionaba, la madre es el único miembro que no varía en las imágenes; está siempre presente. Esto pareciera responder a un estereotipo de género que, por un lado, asocia la femineidad a la maternidad entendiendo a esta última como una característica inherente del “ser” mujer, y, por el otro, refuerza la importancia de la figura de la madre en la familia debido a su supuesto “vínculo indisoluble” con sus hijos/as, imposible de ser reemplazada por una figura paterna (Nari, 2004). La ideología respecto a la maternidad puede observarse en otras imágenes a lo largo del manual:

FIGURA 3
“Ahora sabemos! 1”



Fuente: Editorial Edelvives.

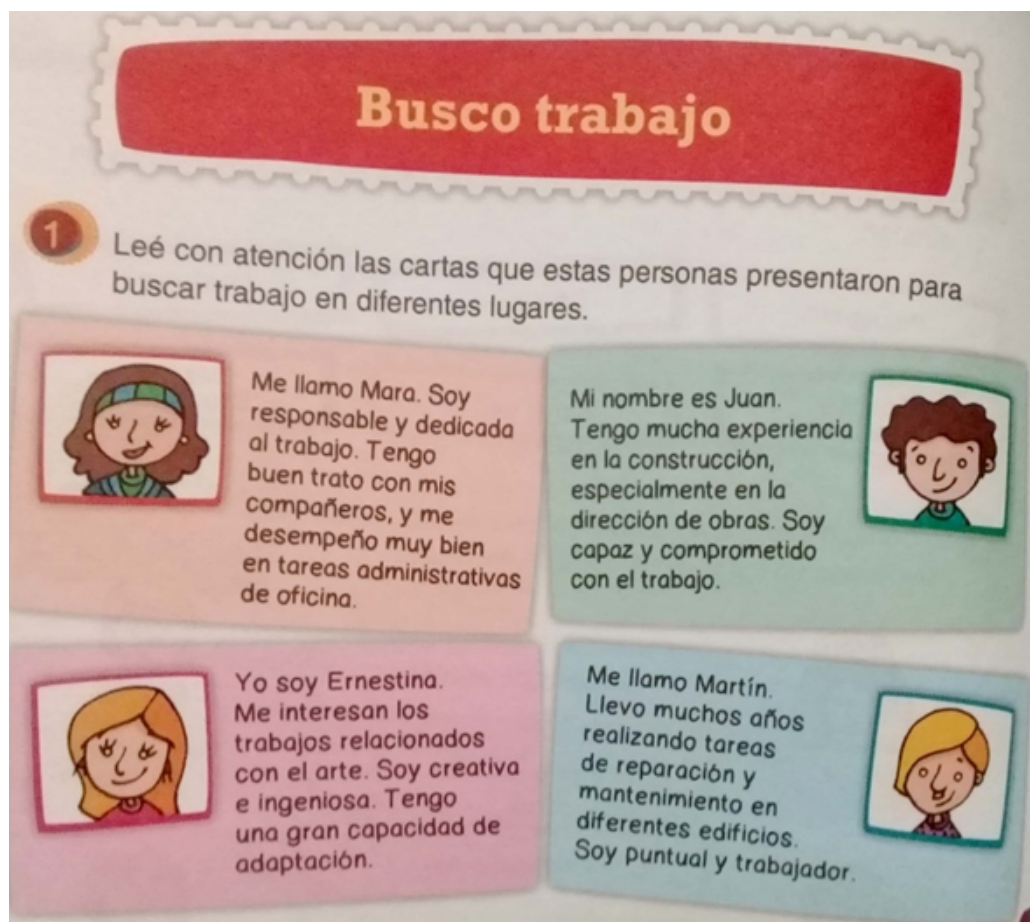
En esta historieta, la mamá de Nacho, con su hijo menor en brazos, le exige que salga de la pileta porque el sol está muy fuerte. Nacho, al quejarse, alude a “las madres” y no a “los padres”. Esto resulta interesante por dos motivos; por un lado, como se mencionó anteriormente, referirse a “padres” hubiera, inevitablemente, incluido al colectivo “madres” -o al menos ese hubiera sido el efecto para el/la lector/a-. Por otra parte, el hecho de, en lugar de mencionar a “los padres”, mencionar a “las madres”, refuerza la idea de que se considera que son ellas, las únicas, que están presentes en el hogar realizando las tareas de cuidado y, por lo tanto, “retando” a sus hijos/as. También subyace una valoración negativa: se las presenta como mujeres “aburridas”, que “prohíben” determinadas actividades que realizan sus hijos/as, por estar “asustadas”.

3.3. Trabajo y división de tareas

El “Día del Trabajador”⁴ y diversos trabajos, oficios y profesiones forman parte del temario de los manuales analizados. Lo que sucede con esta cuestión difiere de los aspectos analizados anteriormente: las imágenes sobre la familia, la maternidad y el modo de presentar a las nenas y a los varones reflejan un único discurso que atraviesa a los manuales en su totalidad. Pero, en el caso del trabajo, existen algunas contradicciones. Por un lado, a veces, cuando se presenta el tema “el trabajo”, la noción parece ampliarse, aunque no siempre, en términos de roles “femeninos” y “masculinos”: se ven mujeres costureras y trabajadoras domésticas, pero también médicas y arquitectas; aparecen hombres con traje y maletín, pero también cocineros y peluqueros.

Sin embargo, si bien al instalar la temática laboral se pretende, quizás, construir un discurso que no reduce el trabajo de las mujeres a las tareas domésticas y de cuidado y a los trabajos u oficios que se consideran como tradicionalmente “femeninos” como el magisterio, las tareas asociadas a la estética, etc., luego, a veces, cuando las imágenes cumplen la función de ilustrar alguna consigna que se relaciona directamente con cuestiones laborales, el discurso que se cuele es otro.

FIGURA 4
“Nuevo Tucán Clic 2”



Fuente: Editorial Longseller.

Esta imagen constituye uno de los ejemplos más claros de lo argumentado anteriormente. Forma parte del capítulo 5 titulado “Los trabajadores” del manual *Nuevo Tucán Clic 2* de la Editorial Longseller destinado a alumnos/as de segundo año. Este apartado del libro comienza con lo que puede pensarse como una visión “ampliada” ya que se muestran taxistas, carniceros, costureras, médicas, peluqueros, etc. Es decir, no pareciera que los trabajos, profesiones u oficios seleccionados para cada persona respondan a patrones de género. Sin embargo, en la página siguiente, se observa esta imagen que cumple la función de ilustrar una consigna que los/as alumnos/as deben realizar luego de leer las cartas que presentaron estos hombres y mujeres que están buscando trabajo. Deben unir con flechas cada persona con el trabajo al que creen que se postuló cada uno/a: mantenimiento de edificio, diseño y publicidad, construcción de viviendas y secretaría administrativa.

Las cualidades que dicen tener estas personas responden a estereotipos de género socialmente instaurados y mantenidos, y no constituyen, en absoluto, una disrupción, como quizás podía pensarse que sucedía en las páginas anteriores. Los hombres presentan características que suelen asociarse a la masculinidad, como lo es el trabajo manual, de construcción y de mantenimiento. Pero no solo respecto a las tareas a realizar, sino también cualidades personales como: “*Soy capaz. Soy trabajador*”. Mientras que las mujeres presentan atributos que culturalmente son asociados a “lo femenino” como el desempeñarse bien en tareas de oficina y en trabajos relacionados con el arte: “*Tengo buen trato con mis compañeros. Tengo gran capacidad de adaptación*”.

Lo mismo sucede en los capítulos de los manuales que tratan la temática del proceso de fabricación de alimentos, o de actividades industriales. Pueden observarse hombres en usinas lácteas, fábricas de automóviles, empresas metalúrgicas, desarrollando tareas de construcción y albañilería, etc., mientras que el espacio que ocupa una mujer trabajadora es mínimo, y se representa realizando tareas asociadas a la industria textil.

Esto también sucede cuando se trata de imágenes que aparecen de manera constante, como “paisaje”, en el resto de las páginas de los manuales, donde si bien la temática central no es el trabajo, pueden observarse personas realizando tareas que reflejan una clara distinción de acuerdo al género. Por ejemplo:

FIGURA 5
¡Ahora sabemos! 1



Fuente: Editorial Edelvives

FIGURA 6
Giralunas 2



Fuente: Editorial Santillana

Puede observarse, en la figura 5, a cinco hombres que se encuentran realizando actividades manuales: un niño jugando con una gomera, un hombre martillando, un hombre cavando con una pala, un hombre haciendo trabajo de jardinería, un hombre empujando su auto y un hombre limpiando. La única mujer que figura en la imagen se encuentra llevando a un bebé en un carrito, lo que invita a pensar que se trata de una madre. En la figura 6, “los chicos de 2° fueron a una granja” -a partir de las historias que figuran a lo largo de este capítulo, se tiene conocimiento de que la granja pertenece a una pareja que puede observarse en la imagen: por un lado, la mujer, con un delantal violeta sobre su ropa, le está dando a los niños y niñas hojas de papel para enseñarles a reciclar; por otro lado, el hombre, tiene un rastrillo en la mano -probablemente está realizando alguna tarea de fuerza-, y es el encargado de los animales.

Como plantean Wainerman y Heredia (1999), al describir algunas características de la literatura infantil, puede observarse en los manuales cómo la esfera pública se encuentra prácticamente reservada a los varones, quienes realizan actividades valoradas socialmente, mientras que las mujeres no se apropian libremente de estos espacios, sino que, en esta estricta división de ambientes según los sexos, quedan relegadas a la esfera privada, donde cocinan, limpian y cuidan a sus hijos/as. De este modo, estas imágenes parecieran reproducir -y producir- esta dicotomía espacio público-espacio privado que ha organizado tradicionalmente las tareas de hombres y mujeres en sociedad.

De este modo, se observa que los contenidos que no necesariamente se encuentran integrados en lo que puede considerarse como “educación sexual”, sino que pertenecen a la literatura, las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales, enseñan en materia de género y sexualidad. Por ejemplo, instalando la diferencia natural entre los sexos e incluso atribuyéndole a la misma roles diferenciados de acuerdo a cada uno: aparecen hombres realizando tareas manuales en el espacio público y mujeres realizando tareas de cuidado en el espacio privado; hombres que en los cuentos e historias son protagonistas guerreros, superhéroes, reyes; y mujeres, generalmente ocupando personajes secundarios, siendo madres, princesas, o sufriendo por desamor. Niños que eligen actividades deportivas, películas de acción, y se visten de azul, y niñas que prefieren las historias románticas, sentarse en ronda y hablar entre ellas vistiendo de rosa. Por ello se considera que el currículum oculto produce y reproduce procesos binarios de generización altamente jerarquizados (Sharagrodsky, 2007).

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo se desarrolló un análisis exploratorio de las representaciones visuales presentes en una serie de manuales escolares destinados a estudiantes de primer ciclo de escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata. Si bien se trató, como se mencionó con anterioridad, de un primer acercamiento a la problemática, es posible formular algunas conclusiones provisorias.

Este trabajo pone en evidencia la importancia de investigar y explorar los manuales escolares. Por dos motivos: el primero, porque forman parte del currículum formal, y en este sentido es necesario analizar críticamente los contenidos obligatorios que se encuentran englobados en el temario que se enseña en el ciclo lectivo, así como también los discursos que, de forma escrita o en imágenes, se cuelean en los textos, y pensar en las posibles reinterpretaciones y re significaciones que pueden desarrollar los/as alumnos/as que los utilizan.

El segundo, porque, a pesar de que, como ya se dijo, integran el currículum formal, permiten dar cuenta de múltiples cuestiones que pertenecen al currículum oculto. Resulta de gran interés pensar en todos aquellos mensajes que se transmiten desde estos textos escolares que no necesariamente forman parte de la currícula ni figuran como contenido a enseñar, pero que de una u otra manera se manifiestan.

La selección de los cuentos, las fotografías, las tareas a realizar, las imágenes que funcionan como fuente de análisis o como paisaje, expresan ideologías determinadas. En este aspecto, este trabajo pretende constituirse también como un puntapié inicial para futuras investigaciones que amplíen el análisis y se formulen otros interrogantes. Así, por ejemplo: ¿todos los textos de estudios responden al mismo esquema ideológico en línea con un currículum formal o existen variantes y/o matices? En este último caso, ¿quiénes eligen el material bibliográfico y cuánto participan en la elección los/as docentes? ¿Cuál es el uso que se le da en clase? ¿Constituyen realmente una herramienta pedagógica? ¿Proponen los docentes analizar críticamente estos discursos? ¿Qué hacen los niños/as con ellos? ¿Cómo los reinterpretan? ¿Existen resistencias y/o cuestionamientos? ¿Cómo dialogan estos manuales con otros textos leídos dentro del ámbito escolar? Interrogantes que se formulan para continuar analizando y pensando críticamente las representaciones visuales sobre género y sexualidad en la escuela.

REFERENCIAS

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities. Power and social change*. Berkeley: University of California Press
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. México DF: Siglo XXI.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SagePublications.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares: Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de historia*, 34, 31-52. Recuperado de <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30072/31833>
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes Ltda.
- Lopes Louro, G. (1999). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes Louro, G. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & realidade*, 25(2), 59-75. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>
- Martínez, P. M., Cortada, C., Delgado, C. y Caballero, M.R. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 89-98.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2006a). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*, 184, 41-44.

- Morgade, G. (2006b). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London: Sage.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de pesquisa*, 34(121), 59-76. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>
- Scharagrodsky, P. A. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Programa de Capacitación Multimedial, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa?: cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano.

FUENTES

- Maidana, L., Carrasco, D., David, C. y Bidart Bluhm, M. F. (2011). *Giralunas 2*. Buenos Aires: Santillana.
- Marchegiani, M., Reising, C. y Pucciarelli, V. (2017). *Nuevo tucán Clic 2*. Buenos Aires: Longseller.
- Marchegiani M., Reising, C. y Pucciarelli, V. (2017). *Nuevo tucán Clic 3*. Buenos Aires: Longseller.
- Mosquera, M. S., Goncalves, S. M., Telo, I. N., Jordán, M. M., Rossi, P. L., Romero, M. M. y Barletta, F. A. (2014). *¡Ahora sabemos! 1*. Buenos Aires: Edelvives.

NOTAS

- 1 Ver en Argentina, Ministerio de Educación. Textos escolares. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/textos-escolares/>
- 2 Se considera que esto sucede debido a que “la familia” es un tema a enseñar en primer año prescripto por el diseño curricular.
- 3 Se afirma que se trata de una abuela ya que a lo largo del manual las personas mayores son representadas con características similares: son más bajas y anchas. Las mujeres, particularmente, tienen el pelo corto y usan joyas.
- 4 No sucede así con el “Día Internacional de la Mujer” o antes llamado “Día de la Mujer Trabajadora” que no aparece como efeméride en ninguno de los textos analizados.