



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Facultad de Humanidades - Departamento de Sociología

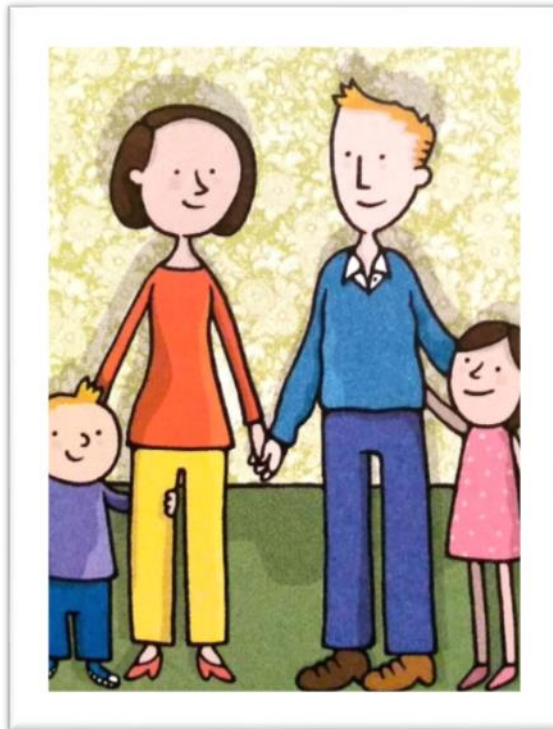
Tesis de grado

Berardi Melisa – Mat.: 20252

Directora: Andrea Torricella

Género, cuerpo y diferencia sexual en la escuela.

Un análisis de representaciones visuales en manuales escolares en
los tiempos de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150)



Género, cuerpo y diferencia sexual en la escuela.

Un análisis de representaciones visuales en manuales escolares en los tiempos de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150)¹

¹ Figura: Manual escolar *¡Ahora sabemos! 1*, Editorial Edelvives.

Índice:

<i>Agradecimientos</i>	5
1. Introducción	6
1.1. <i>Educación, género y corporalidad</i>	6
1.2. <i>Los manuales escolares y las representaciones visuales</i>	8
1.3. <i>La sexualidad en la escuela: ¿Qué sucede con La Ley de Educación Sexual Integral (26.150)?</i>	10
2. Capítulo 1: Consideraciones teórico-metodológicas	15
2.1. <i>La construcción visual de lo social: sociología, estudios de la cultura visual y currículum oculto</i>	15
2.2. <i>La investigación cualitativa: descripción de la muestra y triangulación de datos</i>	18
2.3. <i>Corporalidad, performatividad e interseccionalidad</i>	21
3. Capítulo 2: Hay familias...y familias	26
3.1. <i>La ¿diversidad? de las organizaciones familiares</i>	27
3.2. <i>Roles al interior de la familia</i>	33
3.3. <i>Las buenas madres</i>	37
4. Capítulo 3: El mundo laboral	41
4.1. <i>Segregación por género</i>	43
4.2. <i>Dicotomía espacio público-espacio privado</i>	47
4.3. <i>Mujeres que trabajan: estereotipos socio-raciales</i>	50
5. Capítulo 4: Binarismo, estereotipos y heteronormatividad	57
5.1. <i>Lenguaje y performatividad</i>	57
5.2. <i>Dualismo sexo-género</i>	59
5.3. <i>Dualismo femenino/masculino y heteronormatividad</i>	62
6. Capítulo 5: Los manuales escolares en las aulas	68
6.1. <i>Los nuevos usos de los manuales escolares</i>	68
6.2. <i>“La familia”: discursos en tensión</i>	71

6.3. <i>La Ley de Educación Sexual Integral (26.150)</i>	77
6.4. <i>Visibilizar los estereotipos de género. ¿Y la sexualidad?</i>	80
7. Reflexiones finales	85
<i>Referencias bibliográficas</i>	88
<i>Anexos</i>	97

Agradecimientos

A las docentes y trabajadoras de las instituciones educativas, por permitirme el ingreso a los establecimientos, a las aulas a escuchar sus clases; por responder a cada una de mis preguntas, facilitarme material y compartir conmigo diversas experiencias y reflexiones. Sin ellas esta tesina no hubiese sido posible.

A los miembros del Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades, por los espacios de debate y discusión y el cálido acompañamiento en todas las últimas instancias de mi carrera. En especial, a Andrea Torricella, por su guía atenta y comprometida. También, a Cecilia Rustoyburu, por sus lecturas, comentarios y sugerencias.

A toda mi familia, por el aliento en el proceso no solo de la realización de la tesis, sino de todo mi paso por la Universidad. A mi mamá, por acompañarme en todo lo que me propuse realizar desde que soy chiquita, siempre con cariño y optimismo. A mi papá, por compartir conmigo el amor por el saber y particularmente por las ciencias sociales; por leer cada texto que escribí desde que empecé a cursar. A mi hermana, de quien aprendí –y aprendo– a cuestionar, día a día, todo lo establecido.

A mis abuelas; a Nora, por su infinita ternura, y por regalarme un libro que me convencería de estudiar temáticas de género. A Hélida, quien pese a que continuaba preguntándome “¿cómo te fue en la escuela?”, se acordaba de llamarme después de cada parcial. A mi tía Verónica, que, con su energía y compromiso, me enseña mucho más de lo que cree.

A mis amigas, grandes compañeras, con quienes conocí el feminismo, y, más aún, construí fuertes lazos de sororidad. A Cristhian, por su paciencia, pero principalmente, por su alegría y su amor, que hicieron que cada obstáculo que se me presentó en estos años fuera mucho más fácil de sortear.

1. Introducción

La sociología visual considera que las imágenes operan como prácticas socioculturales. Esto es, debido a que cumplen una función crucial en la producción de sentidos y significados en torno de distintos ejes de diferenciación y desigualdad social, que se articulan y son construidos a través de la representación. De esta manera, se constituyen como un problema sociológico relevante, plausible de ser abordado en el marco de la disciplina.

Los manuales escolares destinados a primer año de escuelas primarias presentan un gran predominio de lo visual sobre lo textual: en sus páginas abundan diversos tipos de ilustraciones, fotografías e historietas. Estas imágenes construyen de manera performativa la corporalidad y la diferencia sexual, lo que permite, asimismo, visibilizar distinciones étnicas-raciales y de clase. En este sentido, ¿Cuáles son los discursos visuales que producen? ¿Qué mensajes circulan en estos textos?

En la presente tesina se pretende responder a estos interrogantes, a partir del análisis de las representaciones visuales de cinco manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación de la Nación, en diálogo con la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (ESI) y sus respectivos lineamientos curriculares.

A continuación, se inscribe la presente investigación en el campo de estudios de género, corporalidad y educación y los estudios de la cultura visual, y se la sitúa a su vez en un contexto de disputas y tensiones en torno de la ESI.

1.1. *Educación, género y corporalidad*

Algunos autores consideraron que la institución escolar desempeña un papel determinante en la reproducción del capital cultural dominante (Bourdieu, Passeron, Melendres y Subirats, 1989). Sin embargo, desde otras perspectivas estas ideas fueron criticadas, y se planteó que se trataba de discursos que mostraban a las escuelas como prisiones, fábricas o máquinas administrativas que producían los intereses de dominación y desigualdad. En contraposición, se propuso rescatar el potencial crítico emancipatorio del discurso educativo radical, y se les otorgó a las instituciones educativas capacidad de transformación (Giroux, 1992; Freire, 1994; Apple, Torres y Gadotti, 1997).

Una serie de investigaciones en América Latina retomaron a Bourdieu y a la perspectiva foucaultiana de la constitución de los cuerpos disciplinados, para analizar el

modo en que el trabajo pedagógico inscribe en los cuerpos de los/as niños/as las convenciones culturales dominantes (Aisenstein, 2009; Lionetti, 2011). Utilizando como base algunos de los aportes teóricos-filosóficos propuestos por Judith Butler (2002 y 2007), desde el campo de estudios de educación y género se planteó que la educación, en términos de relaciones de género y sexualidades, constituye un espacio de performatividad de los cuerpos sexuados.

Se han analizado con perspectiva de género actividades desarrolladas por niños y niñas en la escolarización inicial centrándose particularmente en los recreos (Grugeon, 1995), en las experiencias lúdicas (García Palacios y Bilinkis, 2013), como también las percepciones de los estudiantes, tanto de escuelas primarias como de secundarias, de los estereotipos más tradicionalmente relacionados con la actividad física y el deporte, y sus manifestaciones en el entorno de la escuela (Angel et al, 2007). En el ámbito de la educación física, también se realizaron análisis que focalizaron las prácticas, los saberes y los efectos en la configuración y reconfiguración de los cuerpos femeninos y masculinos (Scharagrodsky, 2004).

Por otro lado, se llevaron a cabo investigaciones sobre las representaciones del sistema sexo/género en las prácticas educativas en Colombia y programas coeducativos del orden nacional desde el año 2003 (Blanco, 2004) y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Bilinks y García Palacios, 2015), específicamente en los cursos de formación sobre género, niñez y educación. Además, se realizaron trabajos que analizaron la investigación, la formación y la institucionalización de la equidad de género en el ámbito de la educación superior en México (Buquet Corleto, 2011). En otros estudios se abordaron los modos en que en las escuelas medias de Argentina se incorporó la dimensión erótica de la educación sexual, es decir, los sentidos y valoraciones asociados específicamente al placer sexual (Sustas, 2016).

Por otra parte, la sociología del cuerpo entiende a la corporeidad humana como un fenómeno sociocultural y simbólico que es objeto de representaciones y de imaginarios, condicionado por contextos socioculturales específicos en los que se encuentran inmersos los actores (Le Breton, 2002; Mendoza, 2004). En diversos estudios realizados en el campo de la educación se planteó que 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 (Lopes Louro, 2000; Scharagrodsky, 2007). Se considera que se transmiten mensajes a través de aquello silenciado, aquello que debería estar, pero no está, aquello de lo que no se habla

(Morgade, 2001), y que, el cuerpo, es uno de los “silenciados” en la educación formal; pero que, a su vez, puede encontrárselo en estereotipos de género (Morgade, 2006a).

Los aportes de los trabajos mencionados, tanto del campo de estudios interdisciplinarios de género y educación como los de la sociología del cuerpo, conducen a reflexionar acerca de los discursos y saberes que circulan en los ámbitos escolares en torno del género, la corporalidad y la diferencia sexual. Para la realización de la presente tesina, el análisis se centró en el primer año de diversas escuelas primarias estatales de la ciudad de Mar del Plata. Se hizo foco principalmente en un dispositivo en particular: los manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación de la Nación.

1.2. Los manuales escolares y las representaciones visuales

¿Por qué analizar los manuales escolares? El trabajo pionero realizado por Heredia y Wainerman (1999) entiende a la escuela primaria como un espacio de producción y de orientación de ideología, de valores específicos, como una “agencia de imposición cultural”, dentro de la cual los libros de texto prescriptos no solo son herramientas pedagógicas sino “instrumentos de imposición cultural” que apuntan a la instalación de ciertas actitudes y comportamientos. En otras investigaciones se plantea que los manuales escolares se incorporaron como herramientas principales respondiendo a las necesidades de un método educativo que surgió en el siglo XIX con la creación de los sistemas educativos nacionales (Ossenbach y Rodriguez, 2005), y se los entiende como fuente de análisis para la historia de la educación, como artefactos culturales con múltiples dimensiones a analizar (Ossenbach y Rodriguez, 2005; Alonso, 2012). Estos autores consideran también que los manuales escolares han sufrido transformaciones en diferentes lugares del mundo como Argentina (Romero, 2004), Francia (Choppin, 2000) y España (Benito, 2010) durante la segunda mitad del siglo XX.

Asimismo, en algunos trabajos se insistió en la necesidad de tener en cuenta, al momento de analizar los manuales escolares, la influencia que tiene el contexto de la situación de aprendizaje, los modos de utilización de los mismos, los diversos procesos de recepción de los estudiantes y las negociaciones entre estudiantes y docentes (Piedrahita et al, 2005). Además, parten de la premisa que establece que, en la construcción de una definición de manual escolar, hay que tener en cuenta su organización interna: el texto, el paratexto y las imágenes (Piedrahita, 1999).

Así, se encontró en el manual escolar un soporte privilegiado para la observación de los discursos en torno del género, la corporalidad y la diferencia sexual. Sin embargo, de estos textos, un elemento en particular se tornó el principal objeto de estudio: sus imágenes. ¿Por qué hacer foco en las imágenes, es decir, en los discursos visuales, y no en los textos lingüísticos? Los conceptos como “representación”, “imagen” e “iconología” han sido revisados y redefinidos en los últimos años, y han surgido categorías nuevas, tales como “cultura visual”. De esta manera, el lugar otorgado a las imágenes avanza en el marco de análisis y estudios culturales (Bryson, Holly y Moxey, 1994; Mirzoeff, 1998; Malosetti Costa, 2006). La imagen visual posee un poder de activación de la atención y de las emociones del observador. Sin embargo, este poder solo puede ser entendido en relación a sus funciones y al lugar que ocupa en un entramado cultural en particular. La imagen expresa significados diversos, y es atravesado por diferentes discursos, y no todos los espectadores la observan de la misma manera. Asimismo, la materialidad de la imagen, es decir, su soporte, tamaño, el espacio en el que está exhibida, la cantidad de veces que es reproducida y la atención del quienes la observan, también construyen su significado (Gombrich, 1997; Malosetti Costa, 2006). En este sentido, es necesario tener en cuenta el contexto, la producción, circulación y recepción de las imágenes para interpretar sus sentidos (de Lauretis, 1984; Fischman, 2006).

W.J.T. Mitchell (1995) fue uno de los primeros teóricos que se interesó en los estudios visuales. Este autor considera a la cultura visual como un campo intrínsecamente interdisciplinar, donde convergen diversos enfoques. Este autor sostiene que la visión es igual de importante que el lenguaje en términos de mediación de relaciones sociales (Mitchell, 1995; Guasch, 2006). De esta manera, los estudios visuales contemporáneos examinan los sentidos y significados que circulan en torno de la producción, utilización y circulación de material cultural, los cuales se encuentran siempre atravesados por connotaciones de raza y género (Prosser, 2007). Se propone analizar las imágenes, cualesquiera sean su procedencia y circulación. Estos estudios encuentran el fundamento de su disciplina en la concepción de la cultura posmoderna como una cultura de la imagen, que proviene del predominio de lo visual tanto en los modos de percibir el mundo como en la interacción con él. Uno de los objetivos del campo es desnaturalizar el sentido de las imágenes, “denunciar” la supuesta neutralidad de esos signos, ya que se encuentran en realidad atravesados por ideologías e intereses (Richard, 2006).

Desde la sociología, se planteó que las imágenes deben ser incluidas en los procesos de producción de conocimiento (Alastuey, 2011). El sociólogo Chris Jenks, también defiende a la sociología de la cultura visual, y entiende a la visión como una práctica social que se construye socialmente (Jenks, 1995; Guasch, 2006). De esta manera, el interés de estos trabajos reside en observar cómo las imágenes se constituyen como prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes las crearon, manipularon y consumieron (Guasch, 2006).

Existen una serie de estudios sobre educación con perspectiva de género en Argentina que incorporaron la dimensión visual. Se analizaron los modos de representación de los géneros y las sexualidades en la literatura para niños/as como un espacio de construcción de sentido (Larralde, 2014), se hizo foco en las imágenes que circulan en las instituciones educativas de nivel inicial (Diaz et al, 2014), y se examinaron revistas y publicaciones dirigidas a docentes de la escuela primaria, e imágenes recogidas en diferentes escuelas públicas (Ulloa, 2014). En esta línea, en la presente tesina se propone el análisis de las imágenes de los manuales escolares y en los modos en que éstas representan el género, la corporalidad y la diferencia sexual. Se torna necesario, entonces, pensarlas en diálogo con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, sus contenidos y situaciones de enseñanzas propuestas, y, fundamentalmente, con la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 sancionada en el año 2006.

1.3. La sexualidad en la escuela: ¿Qué sucede con La Ley de Educación Sexual Integral (26.150)?

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). Como planteó Foucault (1999) al hacer referencia a la era victoriana, la represión de la sexualidad la constituye a ésta como un discurso omnipresente, es decir, la sexualidad está en todas partes. Lo mismo sucede en las escuelas. El sistema educativo puso en marcha, a lo largo de la historia, prácticas concretas implícitas en torno del género y de la sexualidad. Se pensaba a las maestras en sus dotes maternas (Nari, 2004), se segregaban escuelas por género, se diferenciaban a los grupos y a las actividades que cada uno realizaba a partir del sexo. Se disciplinaban –y disciplinan– los cuerpos a través de mandatos hegemónicos de género y heteronormatividad, por mencionar tan solo algunos ejemplos. Es decir, la sexualidad en las escuelas no “aparece”, en nuestro país, con la sanción de la Ley de Educación

Sexual Integral 26.150 (ESI) en el año 2006, y sus respectivos lineamientos curriculares en el año 2008. Sino, por el contrario, ha estado siempre presente, de una u otra manera, en el currículum (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009)

Esto se debe a que la sexualidad constituye una dimensión de la subjetividad que trasciende lo íntimo y lo biológico (Morgade, 2011). Sin embargo, durante mucho tiempo, ésta se circunscribió a este tipo de concepción, que la confinaba además a las asignaturas de Ciencias Naturales o Biología. Esto implicaba que fuera abordada únicamente por profesionales de la salud, quienes acudían a las instituciones escolares a impartirles conocimientos a los y las estudiantes con respecto al desarrollo físico, la prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual. En este aspecto, la ESI implicó un gran cambio de paradigma, porque entiende a la sexualidad desde una perspectiva integral; como una dimensión de la experiencia, pero también como un campo de reconocimiento y de ejercicio de derechos². Además, lejos de considerar al cuerpo únicamente en su dimensión fisiológica, lo reconoce como investido de sentidos y significados sociales, culturales, económicos, políticos e históricamente situados (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009).³

Uno de los mecanismos que se incorporaron en las instituciones para garantizar la implementación fue, por ejemplo, la Semana de la ESI en el calendario escolar. Para ello se confeccionó un documento que indica los conceptos centrales a tratar, desarrolla posibles actividades y propone bibliografía específica para la formación de los docentes⁴. El suministro de láminas, revistas para conversar en familia, y los cuadernillos de ESI para las docentes también resultaron útiles. Pero, más allá de estas cuestiones, y, a trece años de la sanción de la Ley, si bien es posible afirmar que se produjeron importantes avances, también continúan vigentes diversas dificultades (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009) vinculadas con las decisiones institucionales, la falta de capacitación, los “criterios

² “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina”. Informe realizado por UNFPA-Ministerio de Educación. 2018. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educación-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

³ En esta línea, los objetivos de la Ley son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas. b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad. d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Morgade, 2011: 12)

⁴ “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina”. Informe realizado por UNFPA-Ministerio de Educación. 2018. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educación-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

diferenciados” de los docentes, la muy poca supervisión, y, como consecuencia, la escasa o nula implementación de los contenidos en múltiples instituciones escolares.

Se tiene conocimiento de que, al interior de estas instituciones, se despliegan una serie de mecanismos, actividades, desarrollos curriculares, procedimientos de enseñanza y evaluación, en los que participan activamente docentes, directivos, alumnos y alumnas, y que constituyen y a la vez son constituidos por las dimensiones de raza, clase, género y sexualidad (Lopes Louro, 1997). Es decir, los dispositivos que operan en la conformación de las subjetividades son múltiples. En este marco, surge el siguiente interrogante: ¿qué sucede en la actualidad con las representaciones visuales de los manuales escolares suministrados por el ex Ministerio Nacional de Educación? ¿es posible identificar en ellas los contenidos propuestos por la Ley de Educación Sexual Integral?

La reconstrucción de los aportes explicitados a lo largo del capítulo conduce a reflexionar acerca de la escuela como un espacio central en términos, por un lado, de (re)producción del orden de género heteronormativo, y por el otro, de los mecanismos desarrollados que apuntan a la imposición y legitimación de una corporalidad específica. Asimismo, del lugar crucial que ocupan los manuales escolares en tanto artefactos culturales con múltiples dimensiones a analizar, y más específicamente, de la relevancia de tener en cuenta “lo visual” al momento de problematizar la construcción de sentidos y (re)producción de estereotipos en el ámbito escolar. A su vez, no puede soslayarse la sanción e implementación –con sus limitaciones– de la ya mencionada Ley de Educación Sexual Integral, al momento de pensar en las normativas de género, cuerpo y diferencia sexual que incorporan y representan visualmente en imágenes los manuales escolares.

En este sentido, en esta tesina se propone contribuir a los estudios sobre educación y género, a partir del análisis de las representaciones visuales en los manuales escolares de primer año de escuelas primarias y sus posibles resignificaciones. Se plantean los siguientes interrogantes: ¿Cómo se representa el cuerpo y la diferencia sexual? ¿Cómo se representan a niños y niñas, varones y mujeres? ¿Qué perspectivas incorporan en torno de las familias y de los trabajos? ¿Cuáles son los usos que les dan los/as docentes a estos materiales? ¿Cuáles son sus opiniones al respecto? ¿Qué tensiones pueden identificarse en relación al diseño curricular y los lineamientos curriculares de la ESI?⁵

⁵ Es importante explicitar que esta tesina se ha realizado con el financiamiento de la Beca de Estímulos a las Vocaciones Científicas, expedida por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Algunos de los avances fueron presentados y compartidos en congresos y reuniones científicas.

Para ello, se hace foco en cinco manuales escolares de primer año, suministrados por el ex Ministerio Nacional de Educación, a diez escuelas primarias públicas de la ciudad de Mar del Plata.⁶ El análisis se centra en sus imágenes, pero teniendo en cuenta, por un lado, el formato de los manuales y los textos escritos, y por el otro, el contexto institucional y de aprendizaje en el que se utilizan. También se incorpora el tratamiento de información construida a partir de entrevistas realizadas a docentes y miembros de los equipos directivos, y observaciones en clases de primer año de las escuelas a las que se tuvo acceso.

En el primer capítulo se desarrollan las consideraciones teórico-metodológicas que se tuvieron en cuenta al construir, delimitar y abordar el objeto de estudio. Se describe la muestra con la que se trabajó, y se explicita el modo de comprender a las imágenes, las categorías que atraviesan el análisis y el enfoque de interseccionalidad en el que se enmarca. Se definió, a partir de la observación de los manuales escolares, que las temáticas en las que es posible identificar los modos de representación que interesan a los fines de la tesina son la familia, el trabajo, el binarismo y la heteronormatividad. Por ello, en el *Capítulo 2*, se abordan los modos de representación de las familias, los formatos familiares, los roles intrafamiliares y el lugar de la maternidad; se advierte aquí un predominio del modelo de familia nuclear heterosexual, así como una división sexual del trabajo en el hogar y un modelo de maternidad exhaustiva.

Luego, en el *Capítulo 3* se analiza la división sexual del trabajo en la esfera productiva. Se observan los fenómenos de segregación por género, la apropiación masculina del espacio público, y, por consiguiente, el relegamiento de las mujeres a la esfera doméstica. Asimismo, se analizan quiénes son las mujeres que trabajan, atravesadas en los manuales escolares por estereotipos socio raciales. Si bien el binarismo y la heteronormatividad atraviesan también estas temáticas, se les otorga especial atención en el *Capítulo 4*, donde el foco reside en los modos de representación de niñas y niños. El lenguaje masculino utilizado como universal, la persistencia del dualismo sexo/género, y la presencia de algunos estereotipos de género arraigados en la sociedad son tratados en este capítulo.

Por último, en el *Capítulo 5* se recuperan las voces de las docentes y miembros de los equipos directivos entrevistadas, y la información construida a partir de las observaciones en las clases. Se incorporan las valoraciones en torno de los usos de los

⁶ La delimitación del corpus y el criterio de selección se explicitan en el *Capítulo 1: Consideraciones teórico-metodológicas*.

manuales escolares en las aulas y los diversos modos de tratar la temática de la familia, en tensión no solo con lo que representan los manuales escolares sino también con lo que explicitan el Diseño Curricular y la Ley de Educación Sexual Integral 26.150. Asimismo, se incluye una breve reflexión con respecto a algunos textos literarios que utilizan las docentes. También, se recuperan las distintas formas en la que abordan los estereotipos de género en las aulas, cómo conciben la sexualidad en la infancia, y las diversas opiniones con respecto a la implementación de la ESI y los motivos de sus fallas.

En las reflexiones finales se formulan algunas conclusiones a las que el análisis en su totalidad dio lugar. Finalmente, en los Anexos, se consigna información en torno de los manuales escolares analizados, sus editoriales, la tira “*Mayor y Menor*” –que protagoniza uno de los manuales– y de los textos literarios incorporados en el *Capítulo 5*.

2. Capítulo 1: Consideraciones teórico-metodológicas

Para llevar a cabo la presente investigación, se tuvieron en cuenta diversas consideraciones teórico-metodológicas que permitieron construir, delimitar y abordar el objeto de estudio. En este capítulo, en primer lugar, se explicita tanto el modo de comprender el objeto de estudio en términos de “representación visual” como la importancia que posee incorporar a las imágenes en los estudios sociológicos. Luego, se sitúa a la investigación en un paradigma cualitativo caracterizado por la triangulación de datos, y se describe la muestra específica con la que se trabaja y el relevamiento de manuales escolares. Por último, se desarrollan las categorías que atraviesan el análisis y el enfoque en el que este se enmarca, esto es, el de *la interseccionalidad*.

2.1. *La construcción visual de lo social: sociología, estudios de la cultura visual y currículum oculto*

Desde el inicio del siglo XX la imagen adquirió una gran importancia en la vida cotidiana de los actores sociales (Ferro, 2005). Algunos autores referentes de la disciplina sociológica incorporaron la dimensión visual a sus propuestas teóricas y metodológicas. Pierre Bourdieu expresó su interés por la fotografía y sus usos sociales. Planteó que ésta cumple funciones específicas –como eternizar determinados acontecimientos– las cuales son construidas en el marco de un contexto histórico-cultural. Consideró así a la fotografía como una práctica productora de sentidos, susceptibles del análisis sociológico (Bourdieu, 2003).

Por otra parte, Sztompka (2008) con su propuesta de la “tercera sociología” propuso un retorno metodológico a lo real, lo concreto, lo que puede ser captado a través de la observación directa con el mirar de los ojos y con sus principales extensiones técnicas –como la fotografía y los medios de producción audiovisual–. Para el autor, así como también para Howard Becker (1974), es importante que los científicos sociales se dediquen a la interpretación de las imágenes, y también incorporen la producción audiovisual a los procesos de investigación. Esto requiere sustituir el mirar pasivo, donde los estímulos visuales no reciben atención, por el mirar intencional, para otorgarle a las imágenes la debida relevancia. Analizar el universo iconográfico disponible, le permite al científico social “*develar estructuras normativas y de distribución de la desigualdad, ocultas de la realidad social*” (Sztompka, 2008:28). Esta línea que propone el autor

constituye una “sociología de lo visible”, que se orienta hacia una elaboración teórico-conceptual basada en el análisis de las representaciones y de los fenómenos visibles.

Eduardo Alastuey planteó, en la misma línea, que una sociología que haga uso de la visualidad implícita, que añada lo visual como modo de representación, permite la apertura de un abanico de posibilidades. Uno de los ámbitos en los que puede desplegarse, es en una sociología de la cultura visual, que incorpore la perspectiva sociológica para comprender y explicar los fenómenos visuales situados en el universo iconográfico en el que se encuentran inmersos los actores (Alastuey, 2011).

La cultura visual es central en el mundo social en el que se desarrolla la vida de las personas. De acuerdo a Mitchell, esta se trata de “*el estudio de la construcción cultural de la experiencia visual en la vida cotidiana, así como también en los medios, en las representaciones y en las artes visuales*” (Mitchell, 2005:245). Su contenido alude a tres procesos: el de ver el mundo, hacer representaciones visuales del mundo, y crear imágenes mentales del mundo. Todos estos modos de visualidad deben ser abordados por las ciencias sociales (Mitchell, 2005; Alastuey, 2011). La cultura visual según el autor es la que posibilita una “*sociedad de personas con ojos*” (Mitchell, 2005:245), lo que conduce a estudiar tanto la construcción visual de lo social como la construcción social de lo visual (Alastuey, 2011).

Deben incorporarse todos los códigos que rigen los sistemas de comunicación, y no solo los provenientes del lenguaje verbal (de Miguel, 2000). La imagen –fija o en movimiento– permite la obtención de información diferente de la que se encuentra en las palabras, los discursos escritos. Por ello en las ciencias sociales es importante observar (Ferro, 2005), lo que de Miguel (2000) entiende como el “ojo sociológico”, es decir, la relevancia de aprender a observar en el marco de la disciplina.

El análisis de las representaciones visuales permite no solo la descripción de los estereotipos visuales, sino fundamentalmente abordar los modos en que esas imágenes son operativas y constitutivas de modos de ser y sensibilidades (Torricella, 2009). Así, las imágenes son entendidas en este trabajo como signos que portan sentido, y, por lo tanto, deben ser interpretados: “*Representación es una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero implica el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están por, o representan cosas*” (Hall, 1997:1). 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 real. Como sostiene Hall:

“Debemos no confundir el mundo material, donde las cosas y la gente existen, y las prácticas simbólicas y los procesos mediante los cuales la representación, el sentido y el lenguaje actúan [...] no es el mundo material el que porta el sentido: es el sistema de lenguaje o aquel sistema cualquiera que usemos para representar nuestros conceptos.” (Hall, 1997:10).

Se considera que, lejos de tratarse de reflejos del mundo real, las representaciones visuales interpretan la realidad, 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 (Rose, 2016).

En las escuelas operan sentidos explícitos e implícitos. En los sentidos implícitos puede encontrarse a las imágenes. De acuerdo a Inés Dussel (2006) la imagen no es puramente visual, icónica, física: también es una práctica social material que *produce* una determinada imagen y al mismo tiempo la sitúa en un marco social en particular. Los géneros visuales involucran siempre a otros sentidos, y también a creadores, receptores, productores y consumidores. Ponen en juego saberes y disposiciones que, al fin y al cabo, exceden a la imagen en sí misma. La autora plantea que es importante y necesario educarnos y educar a los/as alumnos/as en el análisis de las imágenes, en la identificación de los modos en que éstas y otras formas de representación (re)producen o desafían estereotipos y prejuicios (Dussel, 2006).

Por otra parte, para esta tesina, es necesario situar a las imágenes, sus sentidos y sus efectos, en un espectro más amplio que opera en todas las instituciones educativas. Esto es, el currículum oculto. Este término fue acuñado por Philip W. Jackson (1968) y es entendido como el conjunto de contenidos que se transmite en los ámbitos escolares de modo tácito. Opera como un medio para comunicar y reproducir normas, valores, conductas, aptitudes, conocimientos, prácticas y relaciones sociales. De esta manera, el currículum escolar no es solo lo que “se dice” o “se hace” en la escuela. También se transmiten mensajes a través de aquello de lo que no se habla (Morgade, 2001). El currículum oculto perpetúa, implícitamente *“el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, un género, cultura y religión por sobre las demás”* (Acaso y Nuere, 2005: 2).

Asimismo, este tipo de mensajes pueden transmitirse a través del lenguaje oral, escrito o visual. El currículum oculto visual es entendido como los contenidos transmitidos a través del lenguaje visual, a partir de la manipulación del tamaño, la forma, el color, la iluminación, la textura, la composición y la retórica visual (Acaso y Nuere, 2005). Esto sucede debido a que si bien las significaciones implícitas –siempre ideológicas y socioculturales– pueden manifestarse a un nivel lingüístico, también lo hacen en otras estructuras de significación, que se combinan con las producciones discursivas (Bedoya, 1991).

De esta manera, es posible pensar que los discursos visuales “traducen” de diversos modos representaciones hegemónicas en el marco del currículum oculto (Cassini, 2014). Esta forma de transmisión de mensajes puede contribuir a la (re)construcción de las identidades escolarizadas, y puede condicionar las oportunidades de las personas de acuerdo a su género, clase, etnia y religión (Castillo Barrios, 2016).

2.2. *La investigación cualitativa: descripción de la muestra y triangulación de datos*

La investigación sociológica es una forma de conocimiento que construye una verdad empírica elaborada a partir de la teoría. En este sentido, resulta menester tener presente de manera constante que no existe una verdad definitiva. La investigación social se desarrolla actualmente en el marco de dos paradigmas, el cualitativo y el cuantitativo (Sautu, 2011) aunque estos comparten diversos postulados, técnicas y métodos, que permiten que puedan vincularse entre sí, en el caso de que las preguntas de investigación lo requieran. Esta tesina en particular se constituye como una investigación cualitativa, entendiendo a esta como una actividad localizada en un tiempo y espacio determinados, que consiste en prácticas interpretativas y materiales que dotan al mundo de visibilidad, al mismo tiempo que lo transforman en representaciones (Denzin y Lincoln, 2011).

Como se expresó con anterioridad, las representaciones y reconstrucciones discursivas no se limitan a los mecanismos textuales. La investigación puede incorporar representaciones visuales y gráficas, como fotografías, imágenes y diagramas; estos elementos operan, en diversos casos, como mecanismos heurísticos importantes que posibilitan al lector “ver lo que sucede”. En la mayoría de las investigaciones estas herramientas se utilizan de esa manera: para ilustrar el análisis, más que como una base para desarrollarlo, que aborde y represente la cultura visual (Coffey y Atkinson, 2003).

Pero, se hace hincapié en que las imágenes deben incorporarse a los procesos de producción de conocimiento (Alastuey, 2011). En ese sentido, en esta tesina, se considera que el análisis minucioso de la cultura visual se constituye como un componente potencialmente relevante de la investigación cualitativa y su representación, debido a, por ejemplo, la posibilidad que otorga de explorar las contradicciones entre los mensajes explícitos e implícitos (Coffey y Atkinson, 2003).

Por otra parte, esta investigación –como la mayoría que se desarrolla en el marco de este paradigma– es multi-metódica, es decir, combina diferentes estrategias y técnicas de trabajo que permiten comprender de manera más abarcativa y minuciosa al objeto de estudio, así como complejizar y enriquecer el análisis (Denzin y Lincoln, 2011). De esta manera, la elección de los métodos de recolección de datos responde, por un lado, a las preguntas de investigación planteadas, así como a la situación concreta de la investigación. Se consideró necesaria en este caso en particular la triangulación de los datos, entendida como la recolección de la información proveniente de diversos individuos y escenarios, así como de una variedad de métodos (Maxwell, 1996). Sin embargo, esta no se trató de una decisión que se tomó al momento de desarrollarse el diseño de la investigación, sino por el contrario, la flexibilidad del mismo (Maxwell, 1996) posibilitó algunas modificaciones a lo largo del trabajo de campo. En un primer momento, se planificó analizar las imágenes de los manuales escolares “en frío”, es decir, ajenas a los contextos institucionales en los que se enmarcan. Sin embargo, si bien se considera que los archivos de material visual se constituyen como materiales cruciales para diferentes estudios, se sostiene que su utilización otorga mejores resultados en combinación con otras técnicas (Valles, 1999).

Por ello, a partir del establecimiento de contactos con diferentes informantes claves, se accedió a diez escuelas primarias de gestión estatal ubicadas en la ciudad de Mar del Plata, cinco de ellas de dependencia provincial y cinco de dependencia municipal. Se trató de una muestra intencional y basada en criterios, ya que los escenarios y las personas se escogieron de manera deliberada para proveer determinada información que no podía ser obtenida a partir de otro modo de selección (Maxwell, 1996). En este sentido, se seleccionaron escuelas que se ubican en diversos puntos geográficos de la ciudad, con comunidades muy disímiles entre sí. También, se priorizaron los establecimientos en los

que las docentes disponían de los manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación de la Nación⁷.

En estas instituciones escolares se realizaron quince entrevistas semi-estructuradas, doce de ellas a docentes de primer año, y tres a miembros de los equipos directivos. Además, se llevaron a cabo once observaciones en aulas de primer año, en los establecimientos en los que fue posible. Estas técnicas permitieron, por un lado, el acceso a las situaciones de enseñanza y a conocer con mayor detalle los materiales y los modos en que estos se utilizan al interior de las aulas en primer año. Por el otro, a las propias voces de las docentes y directoras con respecto a estos usos, y a otros aspectos ligados a las representaciones de género, diferencia sexual, la implementación de la ESI y el diseño curricular.⁸

A partir del trabajo de campo –conformado por las charlas con las informantes claves, las entrevistas a docentes y las observaciones– se relevaron los manuales escolares suministrados por el ex Ministerio Nacional de Educación, que se encontraban disponibles en cada institución. Se analizaron cinco manuales escolares de áreas integradas: “¡Ahora sabemos! 1”, de Editorial Edelvives, “*El libro de primero*” y “¡Hola! Soy bambú” de Editorial Santillana, “*Mi amigo Umi*” de Editorial S-M y “*Mirar con lupa*” de Editorial Estrada. Cabe destacar que, si bien se utilizan manuales escolares de cuatro editoriales diferentes, no se encontraron grandes discrepancias en relación a los mensajes que se analizaron. De todas maneras, se considera que es necesario un corpus conformado por una cantidad más vasta de material para realizar un análisis en clave comparativa que

7 La selección y distribución de materiales que realiza el ex Ministerio Nacional de Educación se efectúa a través de la Subsecretaría de Administración Escolar y 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 del país. Los libros – manuales escolares, materiales de consulta y libros de texto literarios- se envían a escuelas públicas de gestión estatal o social, privadas de cuota cero u oferta única, de los niveles Inicial, Primario y Secundario, y en algunos casos, también pueden recibirlos los Institutos de Formación Docente. La decisión de seleccionar libros suministrados por esta entidad parte de la consideración de que, de esta manera, la misma 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. A su vez, permite pensarlos en diálogo con el Diseño Curricular y la Ley de Educación Sexual Integral 26.150.

⁸ Debido a decisiones éticas no se menciona en esta tesina la información correspondiente a las instituciones escolares con las que se trabajó. Además, no se hace referencia a la identidad de las entrevistadas, sino que se utilizan nombres ficticios para conservar el anonimato.

permita captar similitudes y diferencias entre las líneas de edición con mayor profundidad.⁹

Se seleccionaron manuales escolares –y por lo tanto docentes– de *primer año* debido a que se trata de materiales destinados a un alumnado que está produciendo su primer acercamiento a la alfabetización. Este tipo de textos en particular posee una gran cantidad de imágenes, tanto fotografías como ilustraciones e historietas que en ocasiones ocupan incluso mayor espacio que los textos escritos. Al respecto, algunos autores plantean que el uso de las imágenes en estos casos puede tornarse decisivo y determinante no solo en los contenidos conceptuales sino también en los actitudinales (Martínez, Cortada y Carrillo, 2008). A los fines de la escritura de la tesina se seleccionaron 30 (treinta) imágenes que se consideraron “ilustrativas”, “representativas” de las dimensiones que se pretende problematizar. Se incluyen imágenes que poseen discursos explícitos –y textuales– en torno del género y la diferencia sexual, pero también con discursos implícitos. Además, se incorporan algunas que ocupan páginas enteras, y otras que se ubican en sectores más “marginales”. Estos criterios de selección se vinculan al interés por analizar imágenes que cumplen funciones distintas al interior de los manuales escolares, y, también, por problematizar el currículum oculto visual.

2.3. *Corporalidad, performatividad e interseccionalidad*

Pensar la importancia de las representaciones visuales en el marco de los estudios de género conduce a explicitar otras categorías que dan cuenta de sus efectos. En este sentido, se entiende que las imágenes que se analizan en esta tesina materializan de manera performativa el cuerpo y la diferencia sexual.

Los cuerpos se producen, y en ese proceso de producción adquieren las marcas de la cultura en la que se insertan; se trata de fenómenos sociales, culturales e históricos, que siempre forman parte de una trama de sentido y significación (Foucault, 1998). Pero los contornos, las apariencias y los movimientos de los cuerpos son materiales. Sin embargo, esta materialidad debe ser concebida como un efecto del poder. Por ello, resulta indisociable de las normas que lo regulan, que además producen una ilusión de frontera: existen cuerpos que se materializan en tanto cuerpos inteligibles, y cuerpos que no. Por

⁹ Diversas características de las diferentes editoriales y de cada manual (cantidad de imágenes, cantidad de imágenes desagregadas por género, etc.) se encuentran explicitadas en el Anexo 1.

ello, es importante establecer las condiciones normativas en las que se enmarca y se forma la materialidad de los cuerpos y, en particular, cómo se forma a través de categorías diferenciales de sexo (Butler, 2002).

Para entender cómo se constituye la materialidad de los cuerpos, es necesario acudir al concepto de performatividad. La performatividad, debe entenderse no como un “acto” singular y deliberado, sino como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. Ésta, es siempre la reiteración de una norma o un conjunto de normas y, en la medida en que adquiere la condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición (Butler, 2002).

En esta línea, se considera que el cuerpo no es una esencia, sino un armazón que es modelado por el discurso, y que opera además como un sistema que simultáneamente produce y es reproducido por significados sociales (Fausto Sterling, 2006). Su materialidad, asimismo, es un efecto de la producción discursiva; por ello, no puede pensarse al sexo como algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es (Butler, 2002). Por el contrario, los cuerpos son demasiado complejos para proporcionar respuestas definidas sobre las diferencias sexuales (Fausto Sterling, 2006). Así, las normas reguladoras materializan el sexo, a través de su reiteración forzada (Butler, 2007). Del mismo modo, para mantener la diferencia sexual, es necesario controlar a los cuerpos que “se salen de la norma” (Fausto Sterling, 2006).

Algunos autores sostienen que en la actualidad los cuerpos se crean a partir de imágenes; éstas, junto a las redes de comunicación ejercen un poder que legitima un determinado orden corporal, prácticas corporales y sus relaciones con otras corporalidades tanto en el ámbito público como en el privado (Mendoza, 2004). En esta tesina, la propuesta es analizar los modos en que las representaciones visuales, entendidas como normas reguladoras, operan de manera performativa y así constituyen tanto la materialidad de los cuerpos como la materialidad de la diferencia sexual, contribuyendo, a su vez, a la consolidación del imperativo heterosexual (Butler, 2002). Esta materialización se observa en la (re)producción de corporalidades que expresan, por un lado, el modelo estético hegemónico occidental, y por el otro, identidades binarias femeninas y masculinas.

Los modelos estéticos son estereotipos somáticos ideales construidos socialmente y que se transforman según la época y la cultura. Se construyen basándose en el ideal de “cuerpo bello”. Tales estereotipos son construcciones socio-culturales atravesadas por categorías étnico-raciales de clase y de género. En este sentido, estas categorías producen

formas de clasificación social arbitrarias a partir de las apariencias físicas de las personas, afectando, de esta manera, la construcción subjetiva de la propia corporalidad (Ortiz Piedrahita, 2013). Los cuerpos son naturalizados en términos de clase, de grupo social o etnia, y en relación con la identidad sexual y de género (Scharagrodsky, 2007).

Por ello, se hace hincapié en la necesidad de un enfoque teórico-metodológico enmarcado en la interseccionalidad, bajo el entendimiento de que esta perspectiva permite dar cuenta de la percepción cruzada e imbricada de las relaciones de poder, y que logra aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en diferentes órdenes de clase, género y raza, y en distintas configuraciones históricas (Viveros Vigoya, 2016). Para llevar a cabo el análisis desde una perspectiva de género o sexualidad, esta no puede desligarse de una mirada más amplia que contemple a su vez, la clase social, la etnia, el lugar geográfico, etc. Como se mencionó anteriormente, las imágenes (re)producen formas de ser en género y en sexualidad, pero también (re)producen estereotipos de clase y de raza (Tadiar y Davis, 2005). En esta línea, se recuperan las palabras de Graciela Morgade:

“Claro que es posible establecer la continuidad entre el sexismo y otras exclusiones notorias: las diversidades sociales, étnicas, religiosas, de edad o de capacidad física e intelectual y otras, tampoco existen en los libros. O sea, no se trata solamente de la omisión de las muy diversas formas en que las mujeres y varones participan en la sociedad, sino que las figuras predominantes hablan también de un sector (por lo general, clase media), de una localización geográfica (generalmente urbana), de un rango de edad (jóvenes o adultos), de un grupo étnico (blanco), etc. a excepción, por supuesto, de cuando se muestra el estereotipo de la/el indígena...” (Morgade, 2001: 56)

Tanto el color de la piel como las formas faciales y corporales se constituyen en marcadores simbólicos que median la forma como se perciben las personas. Algunas características son percibidas de forma negativa y otras de forma positiva; en consecuencia, la evaluación del fenotipo establece un mecanismo mediante el cual se jerarquiza a los individuos. Así, es posible identificar cómo los estereotipos de belleza hegemónicos –que se (re)producen de manera constante en los manuales escolares analizado–, es decir, los “blancos-mestizos, de clase media-alta y urbanos” se han inscrito dentro de esta lógica socio-racial impuesta a partir de las ideologías coloniales (Ortiz Piedrahita, 2013).

Pero ¿cómo construyen las imágenes la diferencia social? Las imágenes transmiten estereotipos y el análisis de ellos no se limita a una categoría o eje, sino que a lo largo de la tesina se intenta observar y problematizar los modos en que se configuran mutuamente distintos clivajes de diferenciación como la clase social, la cuestión étnica-racial y el género, a través de la producción performativa de la corporalidad y la diferencia sexual. De esta manera se considera que las diferencias sociales se producen a partir de la representación de las mutuas configuraciones de las categorías de opresión (Tilly, 2000).

En este sentido, cuando se hace referencia a “la raza” se la entiende, en oposición a explicaciones asociadas a la biología o a la esencialización de las identidades, desde la concepción propuesta por Rita Segato: como un signo, trazo, huella en los cuerpos, proveniente de una historia otrificadora; como la huella de una subordinación histórica. La raza como el efecto de siglos de modernidad y trabajo académico que clasificaron a la diferencia como racialidad de los pueblos conquistados, que se encuentra en construcción permanente. Se trata además de un concepto relacional: no pueden fijarse sus contenidos y no puede dejarse de lado el juego histórico que la produjo (Segato, 2007).

Las categorías raciales se formaron de distintos modos: a través de conquistas, colonizaciones e inmigraciones. Las variantes modernas se formularon bajo la influencia del capitalismo y del imperialismo. Pero todas tienen algo en común, y es que incluyen la construcción social de un origen como la base de la comunidad o la colectividad. De todas maneras, la referencia a la raza no basta para entender el racismo; un análisis adecuado debe incorporar los procesos de exclusión y subordinación siempre en intersección con las variables de clase y género. Estas dos, y la de raza, todas suponen accesos diferenciales tanto a los recursos, como a procesos de inclusión, e inclusive opresión y dominación; por ello, es la intersección de las subordinaciones lo más importante, ya que estas categorías no deben ser tratadas como estratos distintos y aislados (Tadiar y Davis, 2005).

Asimismo, las divisiones de género y raza, poseen otra particularidad que las asimila, esto es, ambas son respaldadas por una supuesta dimensión “natural”. En el género los efectos sociales dan por sentado la diferencia sexual y la reproducción biológica; en los grupos racializados existen supuestos que aluden a las fronteras “naturales” de las colectividades o de las culturas. Esta supuesta diferencia natural, pensada en términos de capacidades y necesidades, luego se introduce en las relaciones económicas y legitima así las desigualdades en la posición de clase. Por ejemplo, se

naturaliza la idea de que los hombres blancos se definan como los principales sostenes de la familia, y por lo tanto accedan a trabajos de tiempo completo y mejor pagos, en relación a los no blancos: también se naturaliza que ocupen una posición más baja en la estructura de clases, ya que sus capacidades se encuentran limitadas por cuestiones biológicas. En esta línea, es importante pensar la cuestión de la estructuración social dentro de un contexto económico, político e ideológico. Por ello la cuestión de la raza debe ser abordada en relación a prácticas y discursos sobre clases sociales y relaciones de género (Tadiar y Davis, 2005).

Las clases sociales no son solo producto de procesos económicos, sino que también se construyen en relación al género y la raza (Tadiar y Davis, 2005). Rosemary Crompton (1994) plantea que la clase, tal como se la conoce en la actualidad, constituye una característica de los sistemas de estratificación modernos; es decir, diferentes a las estructuras tradicionales de desigualdad que se vinculaban a características naturales – como los estados feudales o las jerarquías religiosas–. Si bien las clases existían previo a la modernidad, el discurso en torno a la misma se convirtió en un concepto muy importante para comprenderla.

La autora reconoce que hay múltiples y diversos significados que se le atribuyen a la clase: puede aludir a grupos situados en una jerarquía, al prestigio, nivel social, los atributos sociales de un individuo; también, una descripción de las estructuras de desigualdad material. Además, se ha identificado a la clase como una fuerza social potencial o real con capacidad de transformación. Es decir, si bien el uso del término puede hacer referencia a cuestiones de índole diversa, la clase se constituye como el principal determinante del bienestar en términos materiales de la población. Aún resulta válido plantear que la clase se constituye en la actualidad como un clivaje válido para pensar la desigualdad (Crompton, 1994). De todos modos, en esta tesina se observan algunos aspectos simbólicos de la clase, tales como el acceso al consumo y a determinadas profesiones u oficios, construidos a partir de la representación visual.

De esta manera, en el marco de la presente investigación el enfoque interseccional permite la observación de las representaciones de clase, género y raza en las imágenes que se analizan. Estas categorías que se configuran mutuamente entre sí, atraviesan todo el análisis, pero en algunos pasajes se hace más hincapié en unas que otras. Es importante destacar que la distinción entre ellas es estrictamente analítica, y se realiza con el fin de focalizar en distintas dimensiones a lo largo de la tesina.

3. Capítulo 2: Hay familias...y familias

Para las ciencias sociales, la familia constituye un objeto de conocimiento y es entendida como un sujeto socio histórico (Cicerchia y Palacio-Valencia, 2018). De acuerdo a Bourdieu (1997), la familia es un término, una categoría, un principio colectivo de construcción de la realidad. Se trata de un concepto que clasifica, prescribe, y lejos de tratarse de un dato concreto del mundo social, se constituye como una ficción, un artefacto, una ilusión. La definición de “la familia” no se caracteriza por su objetividad y neutralidad, por el contrario, impone una determinada manera de “ser” familia. Al delimitarla, no se la describe, sino que se prescribe lo que debe ser. Es por ello que, lejos de intentar alcanzar una definición “correcta” y “exhaustiva”, debe pensarse a la familia como un objeto de reflexión (Fassin, 2005).

Por otra parte, las lógicas de la familia se encuentran imbricadas con las lógicas del trabajo. La familia y el trabajo constituyen estructuras que se articulan entre sí, lo que significa que son interdependientes, y que cada una posee una autonomía relativa. Son autónomas porque cada una de las estructuras se rige por sus propias leyes; pero al mismo tiempo esta autonomía es relativa, debido a que entre las lógicas que rigen a una y a otra, hay una que es común entre las dos: la división sexual del trabajo. De esta manera, es importante tener en cuenta a la esfera productiva para pensar en el funcionamiento de la familia, porque ésta, a su vez, tendrá sus efectos en la distribución del trabajo entre los cónyuges, ya que su funcionamiento se constituye por tareas domésticas, pero también por recursos que provienen del ejercicio profesional (Barrere Maurisson, 1999). Por una cuestión estrictamente organizativa las esferas se abordan en dos capítulos diferenciados, pero es posible identificar elementos que las relacionan constantemente entre sí.

“La familia” constituye uno de los temas a tratar en primer ciclo en el área de ciencias sociales, particularmente en primer año, prescripto por el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires. Éste propone “*reconocer cambios y continuidades de modos de crianza, festejos, vestimentas, roles de adultos y niños en familias de distintos grupos sociales del pasado cercano, del presente, y de la sociedad colonial, apreciando la diversidad de costumbres, valores y creencias*” así como también “*identificar diferentes formas de organización familiar en contextos culturales y temporales*

diversos”¹⁰. Esto último se incorporó en la actualización del Diseño en el año 2008, y supuso una gran innovación debido a la inclusión de la diversidad de los contextos culturales y temporales, en contraposición al contenido tradicional que se vinculaba a “Mi familia” –así se reducía el contenido a las familias argentinas características del presente–. En la actualidad, se recomienda enseñar temáticas en torno de la familia que aludan a la vida cotidiana. En este capítulo se analizan imágenes que representan familias, miembros y roles familiares.

3.1. *La ¿diversidad? de las organizaciones familiares*

El análisis de las formas familiares debe constituirse como una indagación interpretativa que busque significaciones para delinear un nuevo discurso social sobre la temática (Gil, 2007; Cicerchia y Palacio-Valencia, 2018). Para pensar los modos en que los diferentes manuales escolares abordan la diversidad de las organizaciones familiares, primero, se analizan las imágenes que aparecen específicamente para tratar la temática de la familia. Luego, se indagan las que cumplen la función de ilustración, dibujo, consigna, e incluso “paisaje”.



Figura 1: ¡Ahora sabemos! 1, Editorial Edelvives.

10 Ver diseño curricular en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>



Figura 2: Mirar con lupa, Editorial Santillana.



Figura 3: Hola, soy bambú, Editorial Estrada.

Las figuras 1 y 2 representan la “diversidad” de los órdenes familiares de manera muy similar. En la figura 1, bajo el título de “las familias son diferentes” aparece en primer lugar, sobre el lado izquierdo, una familia tradicional conformada por madre, padre, hijo e hija, ocupando el mayor espacio del recuadro. Luego, del lado derecho, hay

dos imágenes pequeñas que muestran, en el lado superior, una familia más amplia, que también tiene abuelo y abuela y solo un niño, y dos de los miembros tienen piel oscura. Debajo, se muestra una familia más pequeña, conformada por una madre, una niña y una abuela.

A partir de la observación de esta imagen, surgen algunos interrogantes. Por un lado, ¿por qué, curiosamente, la familia hegemónica es la que aparece primero y ocupa más lugar? Pareciera que, la familia tradicional es la norma, y las otras dos familias son las “diferentes”. Asimismo, algunas “diferencias” se visibilizan más que otras. ¿Por qué la figura de la madre se encuentra presente en las tres imágenes? ¿Por qué la principal diferencia es la cantidad de los miembros? ¿Por qué una familia con miembros de tez oscura es diferente a una familia con miembros de tez blanca? Esta última cuestión resulta significativa, ya que, además de las dos páginas del manual *Ahora sabemos I* dedicadas a los pueblos originarios, las únicas personas con piel no blanca, ya sea en fotografías, ilustraciones o dibujos, son las que aparecen en esta imagen. Esto evidencia que las representaciones de etnias no blancas cumplen exclusivamente la función de mostrar aquello que se considera “diferente”.

Otra cuestión interesante con respecto a esta imagen es que aparece en el primer capítulo del manual titulado “Álbum familiar”¹¹. Se considera necesario hacer una breve referencia a la utilización de esta expresión. La elección del formato “álbum” para abordar la temática de “la familia” constituye de por sí una definición. En efecto, se trata de un dispositivo cuya utilización alude a una visión muy tradicional, representativa de un sector social específico de clase media que pone el énfasis en el consumo y el ocio; la casa grande, las vacaciones, los paseos compartidos, etc. (Chambers, 2001).

En la *figura 2*, pueden encontrarse similitudes en el modo de representar a las familias y su “diversidad”. Se le dedica una página entera a “*la familia de Paula*”, familia compuesta por su papá, mamá y hermano, y también tíos, primos y abuelos. Luego, en la siguiente página, se aclara que es posible que esa no sea la familia que todos/as los/as niños/as tengan. Porque otra vez, el resto de las familias, no hegemónicas, no tradicionales, son “las diferentes”. Y aparece una imagen que también pareciera tener una familia tradicional, una pareja heterosexual sin hijos, un padre ayudando a caminar a su hijo, y una familia más amplia cuyos miembros no pueden identificarse.

11 Incluso en otra página se incentiva a los alumnos a que elaboren su propio álbum familiar, paso a paso, y también se emplea una imagen de una familia nuclear para utilizar de ejemplo.

Por último, en la *figura 3*, el modo de representar a las familias parece ser diferente. Se les dedica el mismo espacio a los tres órdenes familiares elegidos para comparar, en la misma página, y no pareciera hacerse hincapié en el modo de familia nuclear. Como puede observarse, se plantea que hay diferentes modos de ser familia, y representan a un niño con su abuelo, a una familia tradicional, y a una familia heterosexual ensamblada. Sin embargo, tampoco recuperan la propuesta del diseño en torno de los contextos culturales diferentes. Todas las personas en la foto son de tez blanca y se encuentran en ámbitos urbanos, o incluso de vacaciones.

Sin embargo, esta “diversidad” de órdenes familiares, como se verá a continuación, desaparece por completo en las imágenes que ilustran familias ya sea para ejemplificar tareas o consignas, o para ilustrar historias. Como puede observarse, en los manuales analizados, no se representa el actual contexto socio-familiar, sino que se continúa mostrando mayoritariamente a la familia heterosexual (Martínez, Cortada y Carrillo, 2008).



Figuras 4 y 5: ¡Ahora sabemos! 1, Editorial Edelvives.



Figuras 6 y 7: *Hola soy bambú*, Editorial Estrada.

Si bien la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 se constituye como un espacio de apertura de posibilidades en cuanto a la educación con perspectiva de género, en los lineamientos curriculares planteados en el año 2008 existe una invisibilización del “género” como categoría teórica, política y subjetiva¹². Además, no se hace referencia alguna a la homosexualidad, las familias homoparentales, ni las identidades disidentes. El diseño curricular del año 2018, tampoco explicita en ningún apartado qué se entiende

¹² “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina”. Informe realizado por UNFPA-Ministerio de Educación. 2018. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educación-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

por “diversidad”. Y los manuales escolares que se analizan, editados por primera vez entre los años 2011 y 2018, también invisibilizan por completo esta realidad.

Esto permite pensar que todavía, en estos libros, 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, todas las otras formas de vivir la sexualidad (Lopes Louro, 1997), las relaciones de convivencia, el cuidado, el afecto, la crianza. 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). De esta manera, en las imágenes que representan familias la matriz heterosexual aparece como la única alternativa posible y es fuertemente estimulada (Scharagrosky, 2007).

Con respecto a esta cuestión, Guacira Lopes Louro (2000) plantea:

“La sexualidad está en la escuela porque forma parte de los sujetos, no es algo que pueda ser desligado o algo que alguien pueda abandonar. No hay dudas de que lo que está siendo propuesto, objetiva y explícitamente, por la institución escolar, es la constitución de sujetos masculinos y femeninos heterosexuales. El propio énfasis en el carácter heterosexual podría llevarnos a cuestionar su pretendida naturalidad. ¿Si la identidad heterosexual fuese, efectivamente, natural, por qué habría la necesidad de tanto empeño por garantizarla?” (Lopes Louro, 1997: 81)

Heredia y Wainerman (1999) hicieron referencia a los manuales escolares que circulaban durante la década de los ‘80, en donde la familia de tipo nuclear, si bien ocupaba el mayor espacio comenzaba a dejar de ser exclusiva y podían observarse también familias monoparentales, adoptivas y ensambladas. En ese entonces, las autoras consideraban que se trataba de libros que se aggiornaban a la realidad de los niños y las niñas de la sociedad argentina. En este sentido, resulta interesante que los manuales analizados en esta ocasión, editados, como se mencionó, entre los años 2011 y 2018, es decir, luego de la sanción de, por ejemplo, la Ley de Matrimonio Igualitario 26.618 y la Ley de Identidad de Género 26.743, continúen reproduciendo discursos que ya no se adecúan al presente, sino por el contrario, con respecto a esta temática, invisibilizan organizaciones familiares. Es importante entender que las formas familiares se construyen y de-construyen, ya que se trata de organizaciones sociales, múltiples,

diversas, que implican tanto continuidades como rupturas (Cicerchia y Palacios-Valencia, 2018).

De esta manera, es posible advertir que el enfoque que prima en estos manuales escolares para enseñar sobre la temática de la familia en las aulas es, como plantea Siede (Calvo, Serulnicoff y Siede, 1998), *“La familia: partes y funciones”*. Con esta idea el autor hace referencia a una modalidad tradicional a través de la cual se aborda esta temática: se presenta un “modelo” familiar, con componentes y funciones específicas. Así, se enseña cómo debe ser una familia, quiénes pueden integrarla y cuáles son sus funciones. Asimismo, se observa que las tareas y los roles que cumplen los miembros, como se verá en el apartado posterior, se encuentran claramente diferenciados. Se trata de un modelo rígido, en el que las características que suelen definirlo son la coresidencia y el parentesco. Este modelo, a su vez, se pretende natural, lo que conlleva a considerar toda situación que se aleje de él como una especie de “desvío”.

3.2. *Roles al interior de la familia*

En términos de Bourdieu (1997), la familia se constituye como cuerpo y como campo. Se afirma como cuerpo, como una entidad única, integrada, unitaria, constante e indiferente a los sentimientos individuales a partir de un trabajo de integración. Y al mismo tiempo, tiende a funcionar como campo, con sus relaciones de coerción física, económica y simbólica, y sus luchas por la conservación o transformación de estas relaciones. Así, los miembros que componen a la familia ocupan posiciones diferenciadas, de ventaja o desventaja en relación a las demás. Al respecto, Cicerchia y Palacios-Valencia (2018) plantean que politizar la familia implica reconocer esta configuración como “campo” de fuerzas y de tensiones, en las relaciones de poder y resistencia, en los conflictos que se producen en su propia dinámica.

Los lugares diferenciales que pueden ocupar los miembros de la familia responden a una serie de variables como pueden ser por ejemplo la edad y el género.

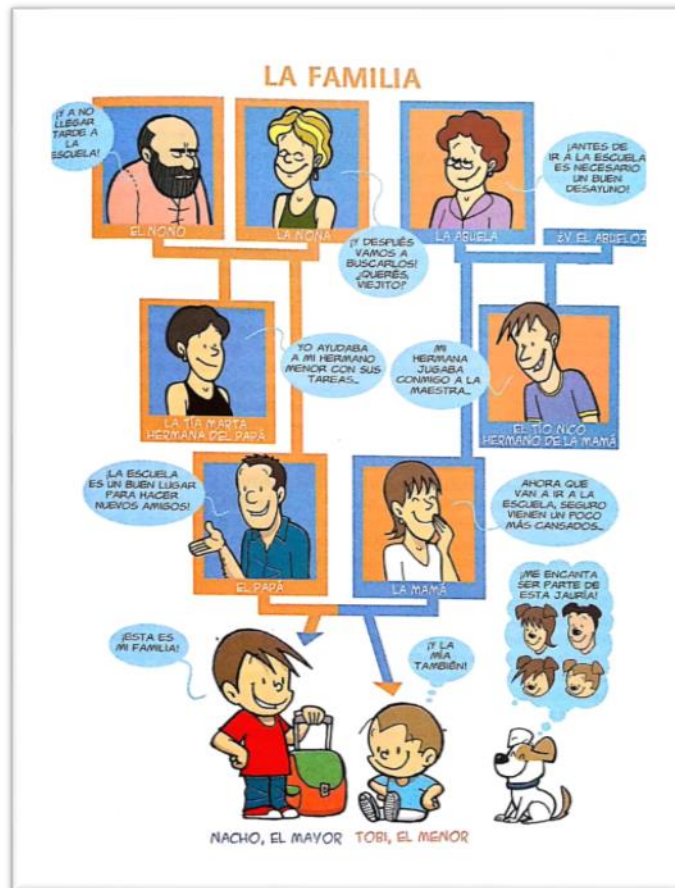


Figura 8: ¡Ahora sabemos! 1; editorial Edelvives.

En la *Figura 8* es posible observar a una familia “tradicional” conformada por un abuelo, abuelas, tía, tío, mamá, papá, hermano y una mascota¹³. Pero también se advierte cómo el discurso escolar tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino (Morgade, 2006a). Así, los comentarios que hacen los diferentes miembros de la familia en esa imagen también aluden a roles tradicionales: el abuelo como figura de autoridad, las abuelas más “cariñosas” y preocupadas por la alimentación, la tía que “ayudaba a su hermano con las tareas” es decir, colaboraba con las tareas de cuidado, y su mamá que jugaba con su tío a “la maestra”. Por último, el comentario del padre respecto a la dimensión social de la escuela y la posibilidad de conocer nuevos amigos, a diferencia de la madre, que celebra que sus hijos realicen una actividad por fuera del hogar que además les produzca cansancio. Es menester reconocer que las formas de ser mujeres y varones en nuestra sociedad se han construido social e históricamente, y

¹³ Nacho es el protagonista del manual *Ahora Sabemos 1*. Nacho y Tobías, su hermano, son dibujos reconocidos en el país por la historieta “Mayor y Menor”. Es la segunda tirada más famosa de Argentina. La información más detallada se encuentra en el Anexo.

que resulta imprescindible identificar los prejuicios y las prácticas referidas a nociones estereotipadas acerca de las capacidades y aptitudes diferenciadas según el género¹⁴.

Al mismo tiempo, resulta pertinente hacer hincapié en la construcción de las corporalidades en términos de apariencia física de los miembros de esta familia; tanto aquellos identificados con la línea paterna como la materna, tienen el color de piel blanco-rosado, son muy delgados, con excepción del abuelo que pareciera tener un cuerpo más grande. Las imágenes de las personas, tanto en fotografías como en dibujos más o menos caricaturescos, recogen una condición social, “racial” y fisonómica específica y excluyente. El modelo antropológico parece de piel blanca, con cabello rubio o castaño y sin discapacidades o características específicas visibles (Díaz et al, 2014).

En las siguientes imágenes, se advierte algo muy interesante. En la parte superior, hacia la derecha, es posible ver una foto de la cara de una mujer mayor, que describe en el párrafo que aparece a su lado la dinámica familiar. Vive en un pueblo en Tucumán, comparte el hogar con 7 (siete) miembros de la familia. El único varón, su hijo, realiza tareas de fuerza en el campo, y su nuera, trabaja como empleada doméstica en la ciudad. Ella se queda a cargo de sus 5 (cinco) nietos, los cuida y les enseña las tareas del hogar y del campo.

En la imagen inferior, puede observarse el cuerpo completo de una señora, en un espacio urbano, junto a su nieta. En el texto contiguo puede verse el lugar que se le otorga a la figura de la abuela al interior de la familia, en contraposición a la del abuelo. De la primera, se espera la colaboración con las tareas del hogar y de cuidado. Si bien el texto explicita “*algunas familias necesitan ayuda*”, en el párrafo superior la abuela dice que es su hija la que le lleva a su nieta para que la cuide, lleve a la escuela, etc. Por otra parte, el rol del abuelo es el de “transmisor” de historias de su pasado, representando así la sabiduría, la experiencia, el conocimiento.

Como puede advertirse, en ambas imágenes las tareas domésticas son distribuidas dentro de la familia, pero entre mujeres. Sin embargo, la diferencia de clase y etnia resulta abismal. La mujer del norte del país, con piel oscura, y rasgos asociados a los pueblos originarios, es conocida como “Panchita”, un apodo, mientras que la mujer de tez blanca tiene un nombre: “Marta”. “Marta” puede elegir cuántas veces cuidar a su nieta, mientras

¹⁴ “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina”. Informe realizado por UNFPA-Ministerio de Educación. 2018. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educación-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

que “Panchita” debe hacerlo porque es su rol asignado dentro de la estructura familiar a la que pertenece. Esto constituye una clara expresión del estereotipo de mujer, del norte del país y pobre en un espacio rural con una familia amplia, en contraposición a la imagen característica de la clase media que se mencionaba anteriormente. Además, un detalle que no es menor: en la fotografía de “Panchita” puede observarse la entrada de un Museo: el Museo Leleque. Es un Museo orientado a mostrar la cultura tehuelche de la Patagonia, ubicado en Esquel. Lo curioso es que del texto se desprende que “Panchita” es tucumana.



CIENCIAS SOCIALES

HISTORIAS DE ABUELAS

PANCHITA ES UNA ABUELA DE 71 AÑOS. ELLA VIVE EN TUCUMÁN Y NOS CUENTA ALGUNAS COSAS DE SU FAMILIA.

"EN LA CASA VIVIMOS MI HIJO, MI NUERA, LOS CINCO NIETOS Y YO. ACÁ EN EL PUEBLO NO HAY TRABAJO. CADA TANTO, MI HIJO SE VA A LEVANTAR LA COSECHA Y MI NUERA SE VA A LA CIUDAD TODA LA SEMANA A TRABAJAR EN LO DE SU PATRONA. YO ME QUEDO CON LOS NIETOS... YO LES ENSEÑO A LIMPIAR EL GALLINERO, CUIDAR LA HUERTA, A COCINAR... LOS MÁS GRANDES TAMBIÉN SE ENCARGAN DE LOS MÁS CHICOS. ASÍ NOS AYUDAMOS."





MARTA TIENE 67 AÑOS Y VIVE EN BUENOS AIRES. A VECES SU HIJA LE TRAE LA NENA PARA QUE SE LA CUIDE MIENTRAS ELLA TRABAJA.

"A MÍ ME GUSTA ESTAR CON LA NENA... ME HACE SENTIR ÚTIL. PERO TAMBIÉN A VECES ME SIENTO CANSADA. A MIS HIJOS ME LOS CRIÉ YO SOLITA. SI HACE FALTA ME QUEDO CON ELLA, AYUDO... PERO TODOS LOS DÍAS NO. YO LA VOY A BUSCAR A LA ESCUELA ALGUNAS VECES Y OTRAS VA LA OTRA ABUELA. ASÍ NOS TURNAMOS."

COMO EN ESTAS DOS HISTORIAS, ALGUNAS FAMILIAS NECESITAN DE LA AYUDA DE ABUELAS Y ABUELOS. TAMBIÉN LOS ABUELOS SON LOS ENCARGADOS DE TRANSMITIR A SUS NIETOS LA HISTORIA FAMILIAR Y CUENTAN ANÉCDOTAS DE CUANDO ELLOS O SUS HIJOS ERAN CHICOS.

Figura 9: Mirar con Lupa, Editorial Estrada.

En la siguiente imagen puede observarse la distribución de las tareas domésticas no necesariamente basada en el género:



Figura 10: *Hola soy bambú*. Editorial Santillana.

Puede observarse una familia nuclear, compuesta por madre, padre e hijos. A diferencia de lo que se planteó previamente, aquí ambos adultos son representados realizando tareas del hogar, independientemente de su género. Es una imagen que se consideró importante recuperar e incluir, ya que los adultos varones no suelen aparecer en el ámbito doméstico, mucho menos realizando alguna tarea que no sea de ocio. Como se vio en las imágenes anteriores, en la actualidad persisten algunas significaciones tradicionales de género que resultan difíciles de transformar (Morgade, 2006b).

3.3. *Las buenas madres*

Tal como plantea Felitti (2011) la maternidad no puede pensarse de manera aislada de su entorno, es decir, de la estructura económica, política, demográfica, social y cultural de cada época, así como el modelo de familia vigente, las creencias religiosas, la clase y los medios para controlar la fecundidad. En la actualidad aún quedan resabios de las tensiones entre la obligación y el derecho a ser o no ser madre, pese a los múltiples avances en esta materia. Es por ello que, la educación debe constituirse como un espacio en el que se reviertan las asociaciones lineales entre las mujeres y la maternidad, para contribuir al cuestionamiento de los estereotipos.

Sin embargo, como pudo observarse, la madre es el miembro que menos varía en las imágenes. 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 de los manuales



Figura 11: *Mirar con Lupa*, Editorial Estrada.



Figura 12: *¡Ahora sabemos! 1*, Editorial Edelvives

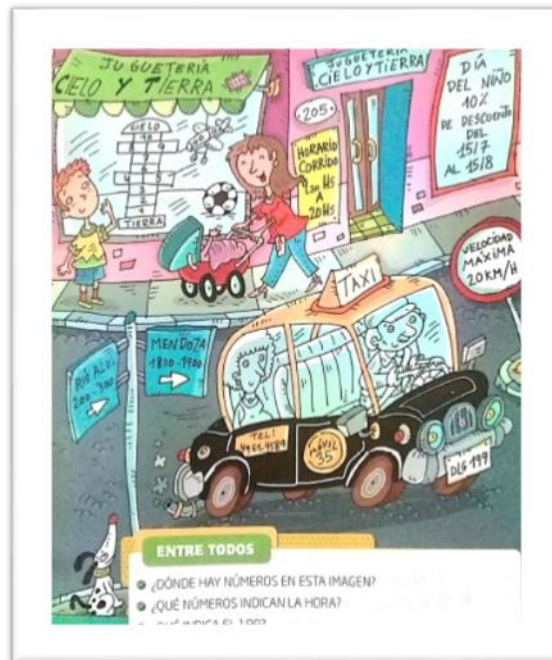


Figura 13: El libro de primero, Editorial Santillana.

En las tres imágenes se observan personas realizando diferentes tareas. En la *figura 11*, aparecen cuatro mujeres adultas. Las cuatro llevan a un niño o niña del brazo hacia la escuela. La *figura 12* funciona como ilustración de una consigna en la que los/as alumnos/as deben registrar las tareas mecánicas que llevan a cabo las personas –empujar, cortar, etc.– Aparecen seis varones realizando tareas 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– y una única mujer llevando un carrito con un bebé. Por último, en la *figura 13*, hay un varón adulto que se encuentra trabajando de taxista, y dos mujeres. Una, clienta del taxista. La otra, llevando un cochecito.

Estas imágenes, más allá del estilo de los dibujos y las funciones diferentes que cumplen dentro de los manuales, son muy similares. Se cree pertinente incluirlas a todas porque, lejos de intentar realizar un análisis que busque la “representatividad” de los datos, resultó significativa la presencia de mujeres con hijos o carritos para bebés en el espacio público en tres de los manuales analizados. La temática no es la maternidad, ni la familia, ni los roles familiares, sin embargo, desde lo implícito, lo normalizado, las imágenes presentan modelos, estereotipos y formas a seguir (Ulloa, 2014) muy claros.

Pero también, se advierten discursos explícitos en relación a esta temática:



Figura 14: ¡Ahora sabemos! 1, Editorial Edelvives.

Esta imagen funciona como la ilustración del último recuadro de una historieta¹⁵, en donde la mamá de Nacho lo reta y le cuestiona una serie de comportamientos. En esta en particular, con s 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 porque referirse a “padres” hubiera, inevitablemente, incluido al colectivo “madres” –o al menos ese hubiera sido el efecto para el/la lector/a, ya que los manuales analizados utilizan el masculino como universal¹⁶-. Sin embargo, el hecho de, en lugar de mencionar a “los padres”, se apela 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 (Morgade, 2001: Diaz et al, 2014). Además, subyace una valoración negativa: se las presenta como mujeres “aburridas”, que “prohíben” determinadas actividades que realizan sus hijos/as por estar “asustadas”.

Las formas de comprender y ejercer la maternidad pueden ser múltiples y diversas; esas distinciones expresan relaciones de poder. El “amor materno” y la práctica materna se asocian siempre a otras condiciones de existencia como son la clase, la raza y la etnicidad (Arias Palomeque, 2018). Sin embargo, en las imágenes que pudieron observarse en este apartado, lejos de representarse la diversidad que caracteriza a la

¹⁵ Se trata de una historieta humorística, que apela a la lectura en clave de ironía.

¹⁶ Sobre esta cuestión se hará hincapié en el primer apartado del *Capítulo 4*.

maternidad, se advierte un único modo de ser madre: el que Badinter (1991), denomina “la buena madre”. Característica del siglo XVIII, de clase media, en espacios urbanos, de piel blanca, disponible para las tareas del hogar y de cuidado, que se sacrifica por sus hijos, que los lleva a la escuela; que se encuentra en el ámbito doméstico para cuidarlos y para retarlos. De esta manera, los discursos que expresan estas imágenes moldean la maternidad dictando patrones para su ejercicio entendido como “apropiado” (Arias Palomeque, 2018).

Por último, para finalizar el capítulo, se considera necesario retomar la idea que se introdujo al comienzo: la familia no puede pensarse sin hacer referencia al trabajo, y viceversa. Y además la división sexual del trabajo opera en ambas. En este sentido, la persistencia en los manuales escolares del modelo de familia nuclear heterosexual, los roles distribuidos al interior del hogar de acuerdo al género, y la presencia de madres desempeñando las labores domésticas, se vinculan directamente a una división sexual del trabajo en la estructura productiva. ¿Quiénes se apropian en mayor medida del espacio público? ¿Quiénes son las mujeres que trabajan? ¿Qué oficios o profesiones ejercen?

4. Capítulo 3: El mundo laboral

Un discurso que en la actualidad es discutido, pero se había tornado dominante en otras épocas, afirma que existe una división de roles y tareas entre hombres y mujeres como consecuencia de “la naturaleza”, es decir, de las cualidades y características de cada sexo. Esto implicaba que los primeros se constituyeran como jefes de hogar que debían proveer a su familia de los recursos necesarios, mientras que las mujeres debían desempeñar tareas maternas y domésticas y realizar trabajos en el ámbito privado. Así, la división del trabajo define el lugar que ocupa cada sexo, el salario que puede esperar e incluso los perfiles de las carreras profesionales que pueden desarrollar (Helene y Hocquard, 1997).

Al interior de los manuales escolares se encuentran múltiples imágenes que contienen personas realizando algún tipo de actividad: juegos, deportes, oficios y profesiones. “Los trabajos” y el “Día del Trabajador”¹⁷ constituyen una temática que aparece en distintas áreas y asignaturas, y representa una diversidad de discursos.

17 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.



Figura 15: “¡Ahora sabemos! 1”, Editorial Edelvives.

En esta imagen es posible observar doce personas utilizando los vestuarios de diferentes trabajos, profesiones u oficios: personal administrativo y de limpieza, profesionales de la salud, trabajadores de la construcción, etc. No se encuentran indicios de que estas ocupaciones respondan a patrones de género establecidos. Además, se identifican la misma cantidad de varones que de mujeres. Sin embargo, todas las personas recogen rasgos fenotípicos y corporales claros y excluyentes: todos tienen cuerpos “sanos”¹⁸, estilizados y piel blanca, y representan así el modelo de belleza hegemónica o dominante que ha sido impuesto por la cultura occidental (Ortiz Piedrahita, 2013).

De todas maneras, a partir de lo observado se desprende que, en términos de género, esta imagen no resulta ilustrativa de lo que sucede con la representación del mundo laboral en la mayor parte de los manuales escolares; se trata, por el contrario, de una imagen excepcional. Por otra parte, las situaciones de enseñanza que propone el Diseño Curricular, que incorporan dimensiones vinculadas a trabajos y oficios, plantean, por un lado, que los/as alumnos/as identifiquen en distintas fuentes –es decir, no solo en los manuales– trabajos realizados en diferentes contextos y dónde y quiénes los realizan: varones, mujeres, niños, familias. También incitan al análisis de fotografías de grupos sociales diversos del pasado para conocer usos, costumbres, oficios, y poder vincularlos con la realidad del presente. Plantean explícitamente “*debatir y reflexionar sobre*

18 Con “cuerpos sanos” se hace referencia a la no visibilización de alguna discapacidad.

estereotipos de género en el pasado cercano y en la actualidad, durante la infancia, la adultez y en ámbitos laborales”¹⁹

El término “división sexual del trabajo” se incorporó al lenguaje sociológico, y posee significados diversos; puede remitir a un enfoque descriptivo, que plantea la existencia de actividades diferenciadas de acuerdo al sexo. Pero según Kergoat (1992) la división sexual del trabajo implica también la reflexión en torno de los procesos a través de los cuales la sociedad utiliza esta división para establecer jerarquías. La división sexual del trabajo se sitúa en el centro del poder que ejercen hombres sobre mujeres (Helene y Hocquard, 1997)

Por ello a lo largo de este capítulo se analizan diversas dimensiones vinculadas al trabajo que dan cuenta de una (re)producción del fenómeno de la segregación por género y de la dicotomía espacio público/espacio privado; también, una insistencia en el trabajo doméstico realizado por mujeres, y, al mismo tiempo, un estereotipo de quiénes son las *mujeres que trabajan* en el espacio público. Se problematizan estas dimensiones siempre teniendo en cuenta las variables de clase y raza.

4.1. Segregación por género

Se tiene conocimiento de que, en la actualidad, el mercado de trabajo aún cuenta con ocupaciones generizadas: la mayoría de las trabajadoras se encuentran en determinados sectores y la mayoría de los trabajadores en otros. Asimismo, en los casos en que varones y mujeres coinciden en el mismo sector, sus posiciones se distribuyen de manera desigual (Wainerman, 1996). La segregación del trabajo por sexo constituye el primer mecanismo de la sociedad capitalista que mantiene la superioridad de los hombres sobre las mujeres, porque refuerza salarios bajos para mujeres y las mantiene dependientes. Los hombres se benefician tanto de sus más altos salarios como de la división del trabajo doméstico. Esta división, además, debilita la posición de las mujeres en el mercado (Hartmann, 1976). Estas segregaciones por género –horizontal y vertical– pueden ser identificadas en diversas imágenes, las cuales reproducen estos obstáculos a los que se enfrentan las mujeres en la sociedad.

¹⁹ Ver diseño curricular en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

La segregación horizontal consiste en la distribución de los/as trabajadores/as entre sectores de actividad, de acuerdo a su género. Genera que existan ocupaciones con una gran concentración de trabajadoras mujeres, y otras con gran concentración de trabajadores varones (Wainerman, 1996).

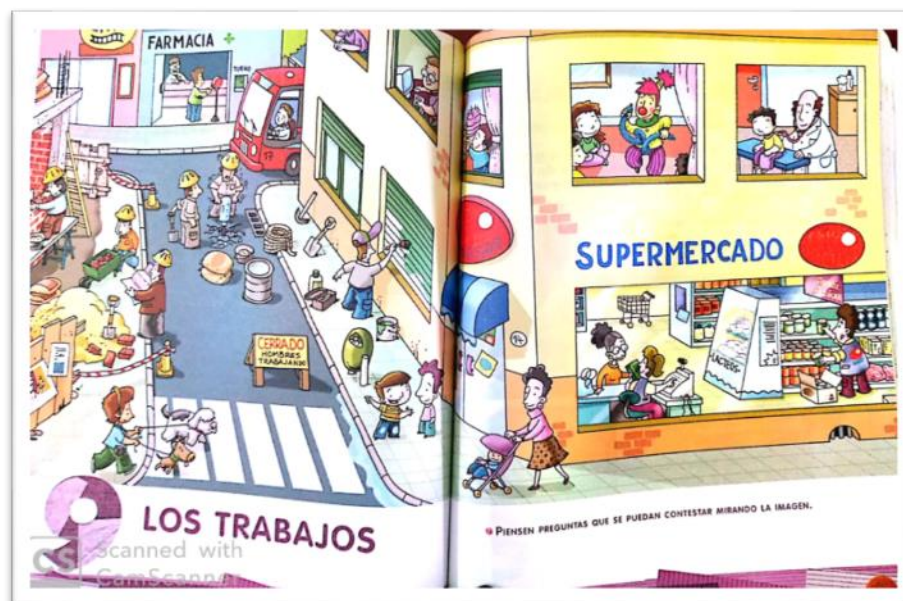


Figura 16: “Mirar con lupa”, Editorial Estrada.

Aquí es posible identificar a once personas desempeñando tareas laborales: un médico, un farmacéutico, un chofer de colectivo, un pintor y cinco albañiles²⁰, una animadora infantil y una cajera de supermercado. Se consideró importante incorporar esta imagen al análisis debido a tres cuestiones: por un lado, resulta llamativo que, de once trabajadores, solo dos sean mujeres. Esto podría vincularse a la dicotomía espacio público/espacio privado, siendo esta última “destinada” a ser ocupada por mujeres²¹. Por otro lado, esas mujeres desarrollan actividades que se caracterizan por una concentración en su mayoría femenina, como son las tareas administrativas del sector de servicios y la animación o recreación. Por último, se trata de una imagen que lejos de pasar inadvertida ocupa dos páginas enteras, ilustra un sector de un barrio, y cumple la función de presentar la temática de “Los trabajos” en el manual.

20 También es posible pensar que el varón que lleva a los perros con la correa puede ser un paseador de perros.

21 Esta dimensión se analiza en el apartado posterior.



Figura 17: “Mirar con lupa”, Editorial Estrada.

Estas ilustraciones constituyen un ejercicio que debe ser realizado por los estudiantes: deben anotar debajo de cada dibujo el oficio que realiza cada persona, en el ámbito de la institución escolar. El único varón que trabaja en la escuela es el portero: se reafirman, otra vez, las ocupaciones generizadas. Se observan cinco mujeres que trabajan: de maestra, de directora, de cocinera, de secretaria y de bibliotecaria. Nuevamente, es posible identificar cómo se reproduce la idea de que existen divisiones de ocupaciones, de modo tal que algunas son desempeñadas casi exclusivamente por mujeres y otras por varones (Wainerman, 1996). También, cabe destacar, que la mayoría de las representaciones de las mujeres que trabajan en estos manuales escolares, si no responden a estereotipos de clase y etnia, se desempeñan en el ámbito escolar, preferentemente de maestras.

Así como las imágenes hacen referencia a una segregación por género horizontal, también aluden a la segregación por género vertical: en trabajos con estructuras jerárquicas las mujeres ocupan los peldaños inferiores, mientras que los varones, los superiores (Wainermann, 1996).



Figura 18: "Mi amigo Umi", Editorial S-M.

La maestra constituye una figura que se repite página tras página. Es por ello que se incorporó esta imagen que representa la entrada de una institución escolar con niños y niñas ingresando, y, en lugar de una mujer, un varón adulto con guardapolvo blanco. Se consideró que se trataba de un maestro, pero la lectura de las páginas posteriores reveló que en realidad es el Director. El ámbito escolar es representado múltiples veces en los manuales escolares; se ilustran los espacios en términos de infraestructura, los recreos, los compañeros de clase y, fundamentalmente, las maestras. No se observan maestros²² en las aulas. Los únicos varones que aparecen cumplen la función de porteros o, en este caso, directores –y como se observará en el próximo apartado, como docentes de educación física–. Sin embargo:

“La segmentación del mercado ocupacional según el género no obedece a un orden natural, inmodificable. Muestra que las ocupaciones no son naturalmente femeninas ni masculinas, sino que adquieren su marca genérica en obediencia a la acción de representaciones culturales y de necesidades sociales y económicas históricamente cambiantes” (Wainerman, 1996: 74).

22 La única imagen en la que aparecen maestros varones se incorporará en el capítulo siguiente; se trata de maestros de educación física.

De esta manera, se considera que las imágenes operan como representaciones culturales, que lejos de visibilizar una mirada amplia del mundo laboral, (re)producen este mercado segmentado por género.

4.2. *Dicotomía espacio público-espacio privado*

La dicotomía espacio público/espacio privado ha organizado tradicionalmente las tareas de hombres y mujeres en sociedad (Barrancos, 2012). Puede observarse en las siguientes imágenes cómo la esfera pública se encuentra reservada a los varones, quienes realizan actividades valoradas socialmente, mientras que, las mujeres no se apropian libremente de estos espacios.



Figura 19: “Hola, soy bambú” Editorial Santillana.



Figura 20: “El libro de primero”, Editorial Santillana.

En la *figura 19* puede observarse a un recolector de residuos, un paseador de perros, un florista y un operador de radio, desempeñando sus oficios en el ámbito urbano. La *figura 20* ilustra el ámbito rural con tres trabajadores también varones. Se considera que esto se encuentra vinculado al modelo de familia “arquetípica” que, como se desarrolló en el *Capítulo 2*, abunda en los manuales escolares analizados. Es decir, tanto en torno de la familia como en torno del trabajo, se hace hincapié en nociones tradicionales –por supuesto, con sus matices– y es posible advertir cómo el modelo patriarcal se encuentra fuertemente arraigado. Este, conlleva, además, una estricta división de roles de acuerdo al género, donde, como ilustran las imágenes, el varón es el proveedor económico (Jelin, 1998).



Figura 21: "¡Ahora sabemos!" I, Editorial Edelvives.

Estas imágenes conforman los últimos recuadros de otra de las historietas que protagoniza Nacho en el manual *¡Ahora sabemos! I*. Nacho y su hermano menor viajaron al campo de sus abuelos a compartir el fin de semana con ellos. Se incorporó como uno de los ejemplos que demuestran la división de roles familiares y laborales en los manuales, pero también porque permitía problematizar otras dimensiones, como es la clase social y la apariencia física de los personajes. Los comentarios y las actitudes de los niños son características de una clase social media y urbana, que considera lo rural como "exótico". El festejo por ensuciarse, la idea de plantar dulce de leche o un palito de helado, y utilizar una pala de plástico para trabajar la tierra, da cuenta de una parcialidad del

universo de la infancia (Morgade y Alonso, 2008) que suele utilizar su tiempo de ocio en espacios cerrados, con aparatos electrónicos y videojuegos.²³

Asimismo, si bien los lineamientos curriculares de la ESI proponen para este caso “*la comprensión de las diferentes condiciones de vida de los actores involucrados en los espacios rurales y urbanos. El reconocimiento de los roles y relaciones entre mujeres y varones en áreas rurales y urbanas*”²⁴, puede advertirse una división de roles entre el abuelo y la abuela. El primero, le “enseña” a sus nietos a trabajar la tierra en el ámbito rural, y la segunda, atenta a las condiciones climáticas calurosas, aparece exclusivamente a alcanzarles un helado. Nuevamente es posible identificar una división sexual del trabajo, que asigna tareas específicas y particulares a hombres y mujeres (Rodríguez Enriquez, 2007). Asimismo, puede visibilizarse que se (re)producen estilos corporales distintos de acuerdo a la edad y el género. La abuela tiene una fisonomía pequeña, es delgada, tiene cabello corto y claro –como la mayoría de las mujeres mayores en los dibujos e imágenes–. El abuelo, por el contrario, es más alto, tiene un cuerpo más grande y la barba le cubre la mitad de la cara. Los niños son delgados y tienen pelo castaño.

De esta manera, en este apartado se intentó demostrar cómo los contenidos simbólicos hegemónicos de lo que se considera como “femenino” o “masculino”²⁵ operan como construcciones sociales que determinan marcas subjetivas, psíquicas y corporales, que en su forma institucionalizada, tienden a preservar una división sexual del trabajo patriarcal y heteronormativa (Morgade, 2007). Esto persiste, como se observará, en las (re)presentaciones del trabajo doméstico y de las mujeres que trabajan en el espacio público.

4.3. *Mujeres que trabajan: estereotipos socio-raciales*

El trabajo que se realiza en la esfera productiva se encuentra imbricado con el trabajo doméstico –y viceversa–. Ambos son indisolubles y no pueden ni deben concebirse uno sin el otro. Esto es así porque la participación en el trabajo “profesional” en el ámbito público depende inevitablemente de la participación que se tiene en el trabajo doméstico, y viceversa. Pensar el trabajo desde esta óptica, englobando al mismo tiempo

23 Además, es menester aclarar que en reiteradas ocasiones estos niños aparecen realizando este tipo de actividades lúdicas, características de clases medias urbanas.

24 Ver lineamientos curriculares en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

25 Sobre esta dicotomía jerárquica “femenino/masculino” se hará hincapié en un apartado del *Capítulo 4*.

el ámbito profesional como el ámbito doméstico, implica entender que la unidad de producción no es el único ámbito laboral y que por ende se hace imprescindible tener en cuenta a la familia (Barrere Maurisson, 1999).

Las relaciones sociales entre los sexos, relaciones desiguales, jerarquizadas y asimétricas de opresión y explotación, suelen ser consideradas o otorgándole relevancia al componente de la opresión de sexo, o al de la explotación económica. Sin embargo, es importante que la importancia otorgada a una de las esferas no implique situar en un plano secundario a la otra. Daniele Kergoat (1978, 1982, 1984) conceptualizó ambas relaciones en términos de “co-extensividad”. Con esta idea, propuso pensar a la explotación en el trabajo y la explotación de sexo como indisociables: la esfera de explotación económica es simultánea a la esfera en donde se ejerce el poder sobre las mujeres.

De esta manera, la preeminencia de la variable económica que, por ejemplo, en el marco del análisis marxista le otorgaba centralidad al concepto de fuerza de trabajo, con la idea de co-extensividad de las relaciones de clase y de sexo, cede el lugar a la noción de un sujeto sexuado inserto en relaciones. Establecer que existe un vínculo indisociable entre la explotación de clase y la explotación de sexo, permite repensar la noción de trabajo, entendiendo a las subjetividades inmersas en relaciones de clase y de sexo (Hirata y Kergoat, 1994)

El género opera como un principio organizador de la estructura económica dentro de la sociedad capitalista; estructura el trabajo retribuido y el trabajo no retribuido, y la responsabilidad de este último se le es asignada a las mujeres (Fraser, 2008). La división sexual del trabajo que se observó en los apartados previos se manifiesta también en esta estructuración. El trabajo no retribuido, entendido como “reproductivo”, como es el trabajo doméstico, en los manuales escolares es realizado siempre por mujeres. Las tareas del hogar y la atención a la casa constituyen actividades representadas como exclusivamente femeninas.

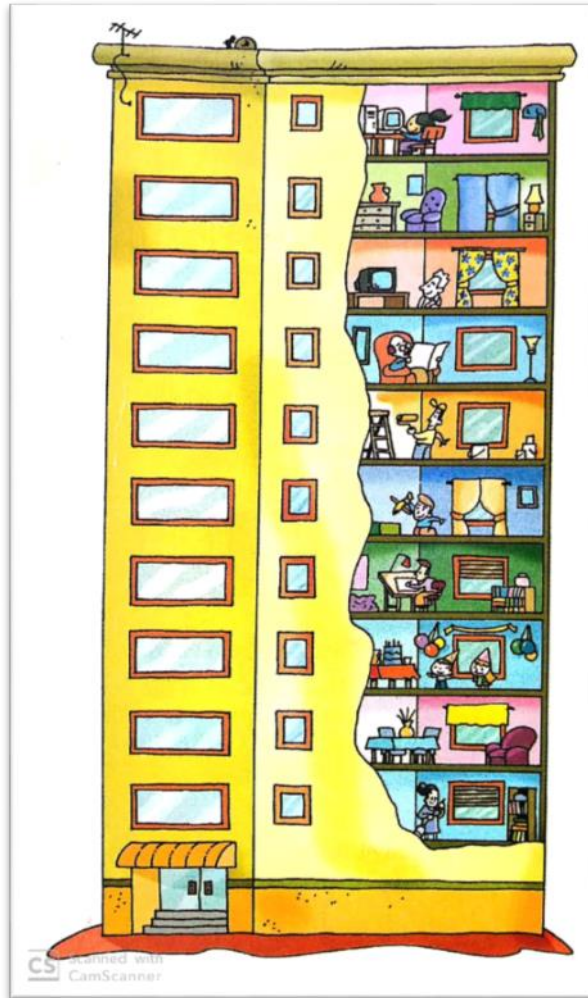


Figura 22: “Mirar con lupa”, Editorial Estrada.

En esta imagen es posible observar nueve personas en sus hogares: una mujer adulta, cuatro niños y tres varones adultos. Los niños están realizando diversas actividades lúdicas; un varón adulto mayor está realizando una tarea de ocio, otro, pinta una pared –posiblemente se trate de un pintor– y otro utilizando una computadora. La única mujer está barriendo el piso de su departamento. Como se mencionó el *Capítulo 2*, los varones no suelen ser representados en espacios domésticos, y en el caso de que lo sean, se encuentran realizando tareas de ocio o ejerciendo trabajos remunerados.

Sin embargo, la estricta división de espacios de acuerdo al sexo (Barrancos, 2012) que configura la dicotomía espacio público/espacio privado que se trató anteriormente, y, el trabajo doméstico realizado exclusivamente por mujeres aparece “cuestionado” o, al menos, “visibilizado” en una página de uno de los manuales:

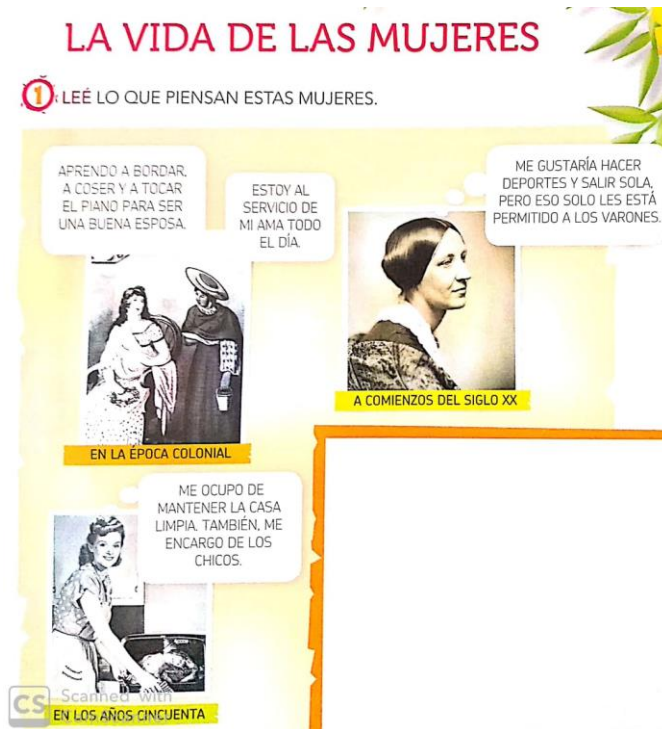


Figura 23: *Hola soy Bambú*, Editorial Santillana.

Aquí se plantea una reflexión sobre la opresión de las mujeres (Heredia y Wainerman, 1996). “*La vida de las mujeres*” en tres períodos históricos: en la época colonial, a comienzos del siglo XX y en los años cincuenta. Esta imagen permite vislumbrar los roles a los que han sido confinadas las mujeres pertenecientes a distintos estratos sociales. Puede observarse a la esclava, oprimida por una mujer de clase alta; es decir, por su género, y también por su lugar en la estructura social. Asimismo, a la mujer ama de casa, madre y esposa, de clase media-alta.

La apariencia física de estas últimas y la viñeta que se encuentra a su lado, particularmente la de los años cincuenta, se vincula a las mujeres -y sus vidas- que describió Betty Friedan (2010). Estas se centraban en la dedicación exclusiva de sus hogares, hijos y maridos, y esto producía en ellas una sensación de malestar, de vacuidad, de falta de plenitud. Esto que la autora denominó como “*el malestar que no tiene nombre*” no es visibilizado en las tres imágenes. Lo que se encuentra, únicamente, en la ilustración de la época colonial y de mediados del siglo XX es una afirmación, un pensamiento, de lo que hacen las mujeres en esas épocas. A diferencia del dibujo de principios de siglo XX, donde la viñeta expresa de manera explícita, que la mujer quiere realizar actividades que no puede debido a su condición de género.

Por otra parte, la mujer esclava da cuenta de esta doble opresión que se mencionaba previamente. Si bien la imagen no dice mucho más, permite visibilizar cómo la figura de “el ama de casa” refleja una realidad parcial, símbolo de prosperidad económica que solo disfrutaban las clases medias-altas. Para las mujeres de clases más bajas –y por supuesto para las esclavas– el eje central nunca fue la maternidad ni el matrimonio (Davis, 2005). Como plantean algunas autoras, en estos casos, la opresión es también ejercida por las mujeres empleadoras –o, en este caso, “dueñas”–, quienes *“se desprenden parcialmente del significado de inferioridad social [...] y se lo traspasan a una mujer en una posición social inferior a la de ellas”* (Gutiérrez-Rodríguez, 2013: 125).

Asimismo, la imagen invisibiliza que la esclava podía tener una familia. De acuerdo a Davis (2005), la vida doméstica era muy importante en la vida de los esclavos, porque se trataba del único espacio en donde podían experimentar su humanidad. Por ello, las esclavas –además de ser trabajadoras, exactamente igual que sus compañeros varones– no eran “degradadas” a partir de las funciones domésticas que cumplían, como sí lo vivieron las mujeres libres. Las esclavas nunca fueron tratadas como meras amas de casa, madres o esposas. Siguiendo a la autora, el trabajo doméstico en la esclavitud implicaba la realización de tareas que no eran consideradas femeninas. Tanto mujeres como hombres esclavos desempeñaban funciones domésticas. Existía una división del trabajo doméstico, pero no era necesariamente jerárquica. Ambos, esclavo y esclava, eran igualmente necesarios. El trabajo que desempeñaban para ellos mismos y no para sus amos se desarrollaba en un carácter de igualdad.

Por otra parte, las mujeres que trabajan –en el espacio público–, y se encuentran en posiciones de desventaja social debido a su raza o etnia, y su clase, aparecen en dos imágenes de dos manuales diferentes:



Figura 24: “Mi amigo Umi”, Editorial S-M.

Sonia nació en Bolivia, pero vive en Buenos Aires. De pequeña trabajó en el campo, ayudando a su familia, pero cuando se casó, se fue a la ciudad. Luego de trabajar mucho, con su marido pusieron una verdulería. Mientras Juan sale con la camioneta a comprar verduras y frutas en las quintas, Sonia atiende el negocio.



Figura 25: “Hola, soy bambú” Editorial Santillana

Las mujeres que trabajan en el espacio público en los manuales escolares analizados no son ni blancas ni de clase media. Son indígenas, o inmigrantes limítrofes, que, en términos de algunos autores, constituyen la “migración no deseada/no europea” (Grimson, 2001; Grimson y Jelin 2006). En la *figura 24* se observa a una mujer toba, que vive en Chaco, y confecciona sus prendas de vestir, excluida del mercado laboral formal. Por otro lado, en la *figura 25* se encuentra a Sonia, nacida en Bolivia, que trabajó desde pequeña en el campo y luego al casarse se mudó a la ciudad a trabajar en una verdulería que abrió con su marido. En este caso, a su vez, se identifica una división de roles: su marido gestiona y conduce el vehículo, mientras que ella presta el servicio de atención al público.

De esta manera, se concluye que, lo que se encuentra de modo más frecuente en estos manuales escolares –teniendo en cuenta, además, la persistencia del modelo de familia tradicional y el lugar central otorgado a la maternidad, que se desarrolló en el capítulo previo– es a las mujeres en sus casas realizando las tareas domésticas, y a los hombres trabajando y apropiándose del espacio público. Pero además para las pocas mujeres que, tal vez, además de cuidar de la casa y de los niños, deben salir a trabajar, el trabajo es una respuesta a la extrema necesidad (Heredia y Wainerman, 1996; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009) vinculada a cuestiones de clase y etnia.

También es menester aclarar que, si bien se observan a mujeres que trabajan y se insertan en el mercado de empleo –como se visibilizó en apartados previos, no solo lo hacen respondiendo a estereotipos de clase y etnia, sino también de género–, no sucede lo mismo con la inserción de los varones a las tareas de cuidado (Rodríguez-Enríquez, 2007). Como se mencionó con anterioridad, solo en la *Figura 10* pudo visibilizarse a un varón realizando tareas del hogar.

Por último, para finalizar el capítulo, se hace referencia a lo planteado por Hirata (1997) en relación a una investigación sobre obreros de la industria del vidrio. La autora sostiene que este trabajo permitió la observación de las representaciones sociales de la virilidad y la femineidad que atraviesan la gestión de la mano de obra. Estudiar el trabajo de acuerdo al sexo, y la pareja masculinidad/virilidad y femineidad dio cuenta de los estereotipos que persisten vinculados a las tareas laborales: la virilidad se vincula de manera directa a trabajos que requieren fuerza y determinación y la femineidad, por el contrario, es asociada a la paciencia y la minuciosidad.

La autora retoma lo explicitado por H. Le Doaré (1994), quien sostiene que las condiciones de trabajo tanto de hombres como de mujeres cambian de acuerdo al contexto histórico, económico y cultural. Sin embargo, considera también que estas condiciones no se transforman, sino que continúan manteniendo espacios masculinos y espacios femeninos. Al respecto, Hirata plantea que, si bien es posible identificar una continuidad, una permanencia de la división sexual del trabajo, esta no deja de ser nunca una construcción social e histórica que presenta siempre la posibilidad de cambio (Hirata, 1997). Los manuales escolares también operan en esta construcción, debido a que no “reflejan” sentidos, sino que los producen a lo largo de sus páginas, principalmente a través de sus imágenes.

5. Capítulo 4: Binarismo, estereotipos y heteronormatividad

El género no constituye una esencia o rasgo interno, sino que se construye a partir de actos corporales sostenidos en el tiempo, que se producen al interior de un marco en el que diferentes medios sociales regulan de manera estricta (Butler, 2007). En este sentido, múltiples instituciones –como las escolares– y prácticas –como las pedagógicas– se constituyen por los géneros, y a su vez, constituyen a los géneros (Lopes Louro, 1997). El género, puede parecer congelarse, y crear la apariencia de sustancia; sin embargo, es siempre un hacer y es performativo (Butler, 2007).

Por otra parte, es importante tener presente que el género no debe pensarse de manera aislada, sino que siempre se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales; todas ellas instituyen las identidades de los sujetos. Por ello, el género no se construye del mismo modo en contextos históricos distintos, y no puede separarse de las intersecciones políticas culturales en las que se (re)produce (Butler, 2007).

A lo largo de este capítulo, se problematizarán diversas dimensiones vinculadas al lenguaje, la construcción del género y la diferencia sexual, los estereotipos femeninos y masculinos y la heteronormatividad que atraviesan las imágenes de los manuales escolares analizados. En constante diálogo con las temáticas que ya se abordaron, esto es, la familia y el trabajo, se hará foco en los modos de (re)presentación de niñas y niños, sus características físicas y las actividades que realizan.

5.1. *Lenguaje y performatividad*

Si bien el objeto de investigación de esta tesina se encuentra conformado por las imágenes, es decir, discursos visuales, se considera que el análisis se enriquece al tener en cuenta los discursos escritos que ocupan en la mayoría de los casos un espacio menor que las imágenes, pero están ahí.

En este sentido, se entiende que el lenguaje, tanto escrito como visual, en su dimensión performativa –es decir, como acto que produce efectos– juega un papel central en la producción de identidades. En términos de Foucault (1999) 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.

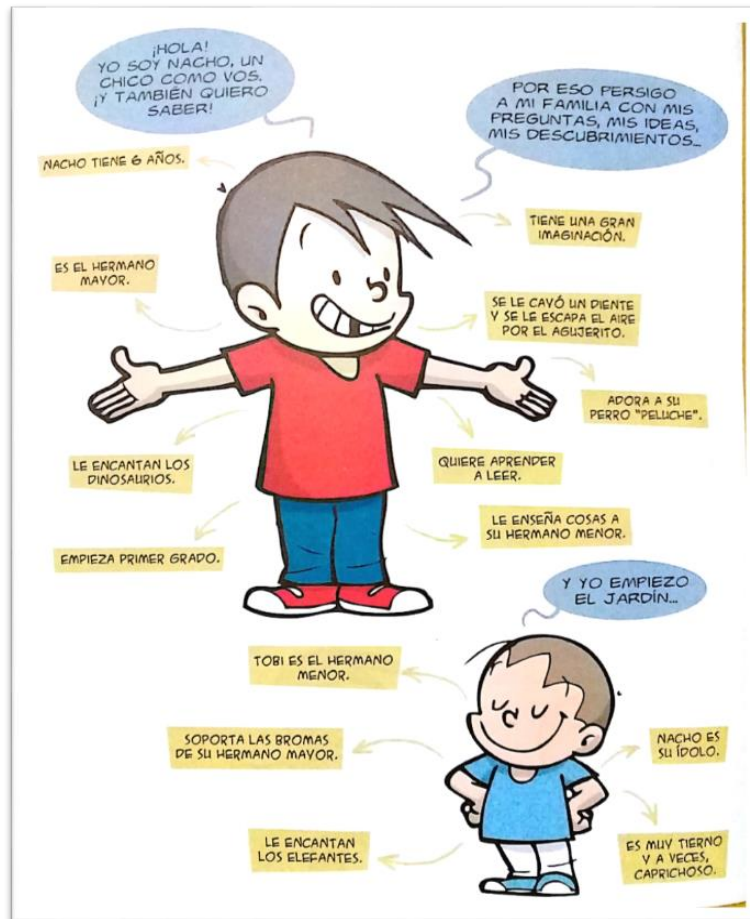


Figura 26: “¡Ahora sabemos! I”, Editorial Edelvives.

Esta imagen y los pequeños textos que la rodean ocupan por completo una de las primeras páginas del manual “¡Ahora sabemos! I” de la Editorial Edelvives. Según su auto-descripción Nacho 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. “¡Hola! Yo soy Nacho, un chico como vos”. En esa primera frase ya es posible observar el modo en el que el lenguaje utilizado –que caracteriza el lenguaje que utilizan todos los manuales analizados– invisibiliza el género femenino. El colectivo de niñas es ignorado, pero tal vez se espera que se sienta “parte” cuando lee o escucha “soy un chico como vos”.

Lo masculino como paradigma de lo neutro, de lo universal, se convierte en la norma. Y no puede soslayarse la relevancia de esta cuestión, ya que, como establecen algunos autores (Subirats, 1992; Scharagrodsky, 2004) el código de género en el lenguaje también opera como (re)productor de tendencias inequitativas y desiguales en materia de género. Puede identificarse como *la palabra* supone a todas las personas, englobando hombres y mujeres (Lopes Louro, 1997). Como sostiene Paulo Freire (1999):

“De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. Aprendí que en gramática el masculino prevalece [...] esto, que parece una cuestión gramática, no lo es. Es ideología [...]” (Freire, 1999:92)

Es así que, en español, el género masculino se considera la forma no marcada o inclusiva: decir en plural “los niños” incluye a personas de sexo masculino y femenino; en cambio el género gramatical femenino es la forma marcada y, por tanto, resulta exclusiva o excluyente: “las niñas” no incluye a los varones (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009)

Pero no únicamente: *soy un chico como vos* también apela a una forma de ser varón, a un ideal masculino dominante (Connell, 1995). A Nacho le gustan los dinosaurios, no las muñecas. 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 libros es posible observar cómo se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino y lo femenino (Connell, 1995; Morgade, 2001).




5.2. *Dualismo sexo-género*


En la página que se observará a continuación, se encuentra una actividad que deben realizar los alumnos, cuyo objetivo podría definirse como “desnaturalizar y problematizar los estereotipos de género”. Bajo el título *“De chicas y de chicos”*, y la afirmación *“las chicas y los chicos tienen muchas cosas en común y también muchas otras que los diferencian”* se expone la consigna y las cuatro imágenes sobre las que deberán reflexionar los estudiantes:


DE CHICAS Y DE CHICOS


LAS CHICAS Y LOS CHICOS TIENEN MUCHAS COSAS EN COMÚN
Y TAMBIÉN MUCHAS OTRAS QUE LOS DIFERENCIAN.


1 OBSERVÁ LAS FOTOS Y PINTÁ LOS RECUADRITOS SEGÚN SE INDICA:

-  SI LA FOTO MUESTRA ALGO EXCLUSIVO DE LOS VARONES.
-  SI LA FOTO MUESTRA ALGO EXCLUSIVO DE LAS MUJERES.
-  SI ES ALGO QUE PUEDE VERSE EN HOMBRES Y EN MUJERES.









COMPAREN: ¿TODOS MARCARON LO MISMO?

Figura 27: “Hola, soy bambú”, Editorial Santillana.

Resulta sencillo especular las respuestas que se esperan de los niños en esta tarea: marcarán con rojo la imagen de un varón adulto afeitándose, con verde la de una mujer embarazada, y con azul la de los niños jugando al básquet y la de la niña tocando la guitarra. Si bien no puede soslayarse la importancia de la puesta en cuestionamiento de los roles “femeninos” y “masculinos” y los estereotipos de género que abundan en la infancia; es decir, resulta relevante explicitar que tanto niñas como niños pueden tocar instrumentos y practicar deportes, es posible identificar el dualismo sexo/género que subyace en la propuesta de esta actividad.

Con el dualismo sexo/género se hace referencia a los planteos que sostienen que el sexo es lo anatómico y lo fisiológico, y el género es lo construido y cultural. Es decir, el sexo se asocia a la naturaleza y por lo tanto se percibe como real, mientras que el género se entiende siempre como una construcción. Esta argumentación la sostuvo el feminismo de la segunda ola durante la década del '70, el cual no cuestionaba el componente físico del sexo, sino solo el género, entendido como los significados psicológicos y culturales de las diferencias entre los varones y las mujeres.

Sin embargo, es importante entender que el sexo no es una categoría exclusivamente física, debido a que las señales y las funciones corporales que se consideran como “femeninas” o “masculinas” se encuentran imbricadas en las concepciones del género (Fausto Sterling, 2006). Es decir, el sexo, es una categoría que ya se encuentra dotada de género. Al respecto, Judith Butler (2007) sostiene:

“El género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual ‘la naturaleza sexuada’ o un ‘sexo natural’ se forma y establece como ‘pre discursivo’ [...]” (Butler, 2007:55)

Es decir, cuando se intenta pensar a “lo físico” como algo que existe con anterioridad al discurso sobre “lo femenino” y “lo masculino”, en realidad, lo que se presenta es que esa materialidad ya está atravesada por los discursos en torno al sexo y a la sexualidad, que prefiguran los posibles usos que se le pueden dar a ese término. Esto se debe a que la materialidad corporal es construida en el marco de una matriz de género (Fausto-Sterling, 2006).

De esta manera, como se mencionó anteriormente, no deben desestimarse este tipo de propuestas que presentan los manuales escolares para visibilizar la existencia de estereotipos que constriñen los gustos y elecciones de los/as niños/as en la actualidad. Sin embargo, establecer que existen cuestiones exclusivas de varones y exclusivas de mujeres y apelar a la biología para fundamentar esos discursos, en términos de Fausto-Sterling (2006) mantiene la dicotomía sexo/género, que puede conducir a que se piensen las diferencias cognitivas y de comportamiento como “derivadas” de las diferencias sexuales, y, por ende, se limiten los análisis. Asimismo, resulta menester aclarar que, al dirigir el foco al carácter fundamentalmente social, no se ha pretendido negar que el género se constituye sobre los cuerpos sexuados, o sea, no es negada la biología, sino que se enfatiza deliberadamente la construcción social e histórica producida sobre las características biológicas (Lopes Louro, 1997).

5.3. Dualismo femenino/masculino y heteronormatividad

En los manuales escolares analizados conviven diferentes modos de presentar a niños y niñas, sus características y cualidades. En esta línea, los lineamientos curriculares de la ESI promueven “El reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones. La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.”²⁶

Si bien en la mayoría de los casos no se encuentran discursos explícitos o se transmiten normas concretas con respecto a “cómo ser varón” y “cómo ser mujer”; es decir, no se le suelen asignar cualidades diferenciales “por naturaleza” sobre la base del sexo (Heredia y Wainerman, 1996), en algunas ocasiones se (re)producen estereotipos de género arraigados y establecidos:

CIENCIAS SOCIALES 

JUGUETES DE ANTES Y DE AHORA

LAS ENAS SIEMPRE JUGARON CON MUÑECAS. HOY, TODOS TENEMOS ALGÚN MUÑECO AL QUE QUEREMOS MUCHO O CONSERVAMOS COMO RECUERDO DE CUANDO ERAMOS CHIQUITOS.



Dos muñecas articuladas:
1890 (derecha), 1895 (izquierda).



Muñeco de 49 centímetros de altura, 1945.



Muñeca articulada de 42 centímetros de alto, 1860.

- BUSQUEN, EN REVISTAS, FOTOS DE MUÑECAS ACTUALES.
- ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN CON LAS DE ANTES? COMPAREN LOS MATERIALES CON QUE ESTÁN HECHAS, LA FORMA, LA ROPA.

LOS VARONES DE HOY Y DE OTRAS ÉPOCAS JUEGAN Y JUGABAN CON AUTITOS. ¿QUIÉN NO SE ARMÓ ALGUNA VEZ UNA PISTA DE AUTOS? ADEMÁS, CUANDO SUS PAPÁS Y ABUELOS ERAN CHICOS HABÍA AUTITOS “DE COLECCIÓN”: JUGABAN CON ELLOS UN RATO Y DESPUÉS LOS PONÍAN EN ESTANTES PARA EXHIBIRLOS.



- LLEVEN ALGÚN AUTITO A LA ESCUELA, DIBUJEN UNA PISTA EN EL PATIO Y... ¡SE LARGA LA CARRERA!

Figura 28: “Mirar con lupa”, Editorial Estrada.

²⁶ Ver lineamientos curriculares en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Como se mencionó anteriormente, el lenguaje en los manuales escolares utiliza al masculino como universal, y solo en reducidas excepciones se desdobra y se visibiliza en su forma femenina. En la *figura 28*, esto sucede: se distingue a “las nenas” de “los varones”, pero para reafirmar un estereotipo de género, en este caso, con respecto a juguetes y actividades lúdicas. “*Las nenas siempre jugaron con muñecas*” y “*Los varones de hoy y de otras épocas juegan y jugaban con autitos*”.

Por otra parte, diversas imágenes que se incorporaron permitieron dar cuenta que los personajes que se presentan en los manuales son homogéneamente de clase media – más allá de los estereotipos de clase y etnia–, pero, como se puede observar en esta ocasión en particular, también se apela a lectores pertenecientes al mismo sector social. La referencia a la tenencia de muñecas, muñecos, e incluso “autitos de colección” en el caso de los padres y de los abuelos, alude a una infancia caracterizada por el consumo y el acceso a juguetes y actividades lúdicas.



Figura 29: “Mirar con lupa”, Editorial Estrada.


Otra cuestión que es posible visibilizar muy fácilmente es la diferencia en términos cuantitativos de niños y niñas realizando actividades al aire libre o deportivas. En esta imagen, por ejemplo, hay 32 niños y 7 niñas. Pero además las niñas son representadas realizando deportes individuales como es el atletismo o la natación. Los juegos en equipo, como el básquet o el fútbol, son desempeñados exclusivamente por varones. También es importante destacar que, en esta imagen sí se representan dos

docentes varones, a diferencia de lo que sucede en las imágenes de los espacios interiores de las escuelas, como son las aulas o los pasillos.

IGUALES PERO DIFERENTES


1 MIRÁ LA FOTOGRAFÍA Y CONVERSÁ CON TUS COMPAÑEROS:

- ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN LOS CHICOS DE LA FOTO?
- ¿QUÉ DIFERENCIAS NOTÁS ENTRE ELLOS?



¡PRESENTE!

2 CONVERSEN ENTRE TODOS SOBRE LAS SEMEJANZAS Y LAS DIFERENCIAS QUE ENCUENTRAN ENTRE USTEDES:



- ¿TODAS LAS CHICAS TIENEN EL PELO LARGO?
- ¿TODOS LOS VARONES TIENEN EL PELO CORTO?
- ¿LOS VARONES SIEMPRE SON MÁS ALTOS QUE LAS CHICAS?

3 ELIJAN DOS ADULTOS QUE CONOZCAN. MENCIONEN DOS SEMEJANZAS Y DOS DIFERENCIAS ENTRE ELLOS.

Diversidad entre los seres humanos. Diferencias físicas y culturales.

Figura 30: “Hola, soy bambú”, Editorial Santillana.

Esta página del manual, en la parte superior, incorpora una imagen de tres niñas y dos niños en el aula. Los cinco poseen características físicas distintas: los colores de la piel, los peinados y los rasgos faciales. “*Iguals pero diferentes*”: son niños, van a la escuela juntos, pero con respecto a la apariencia física, son diferentes. Aquí es posible advertir dos cuestiones: por un lado, nuevamente, como se observó en el *Capítulo 2*, se apela a etnias no blancas para representar “lo diferente”. Por otro lado, esta “diferencia” es encorsetada; es decir, algunas “diferencias” merecen ser visibilizadas e identificadas,

tal como sucedía por ejemplo con las configuraciones familiares. Ya que, en este caso, los cinco niños que protagonizan la imagen son delgados y también de clase media.

Hay imágenes que de manera explícita (re)producen normativas de género previamente instaladas y establecidas: otras lo hacen de manera implícita, con la utilización de colores, o con la representación reducida de niñas –en relación a los niños– en el desempeño de diversas tareas. Sin embargo, resulta menester incorporar esta imagen que se encuentra en la parte inferior de la página, ya que se considera que se constituye como una ruptura con respecto a los discursos escritos y visuales que se observan a lo largo de este capítulo.

“¿Todas las chicas tienen el pelo largo? ¿Todos los chicos tienen el pelo corto? ¿Los varones siempre son más altos que las chicas?” Este texto que se encuentra contiguo a la imagen resulta muy interesante por dos cuestiones: por un lado, porque invita a los/as niños/as a problematizar y reflexionar sobre los estereotipos corporales y de apariencia física que conforman una estética hegemónica que se vehiculiza en los manuales escolares, pero principalmente en los medios de comunicación, los cuales agencian de esta manera una estandarización de los cánones de belleza (Schuman, 2012; Ortiz Piedrahita, 2013). Pero, por otro lado, y fundamentalmente, porque cuestiona la imagen que se encuentra a su lado: una niña con pelo largo, más baja, que un niño con pelo corto. Sin embargo, esas son las únicas “diferencias” a las que se alude: la altura y el largo de pelo. Ambos niños son blancos, con cuerpos delgados; la niña usa un vestido rosa y el niño un pantalón de jean azul. Así, pese a que se “problematen” algunas dimensiones, la clase y la diferencia sexual no son cuestionadas en estos manuales.

Las imágenes analizadas a lo largo del trabajo permitieron dar cuenta que los manuales escolares representan únicamente identidades femeninas y masculinas, las cuales, en términos de Butler (2007) constituyen los “géneros inteligibles” que instauran y mantienen relaciones de “coherencia” y “continuidad” entre sexo, género y deseo. Las producciones discursivas –tanto escritas como visuales– hacen aceptable esta relación binaria y demuestran que solo algunas configuraciones culturales del género son “reales” y refuerzan e incrementan su hegemonía (Butler, 2007).

En este marco, se plantea que los manuales escolares operan como una matriz cultural que exige que algunas identidades no puedan existir: aquellas en las que no existe esa “coherencia” y “continuidad”. Esa supuesta “unidad” –la que caracteriza a los géneros “inteligibles”– constituye en realidad un efecto de prácticas reguladoras que intentan uniformizar la identidad de género a través de la heterosexualidad obligatoria, estable y

de oposición. Esta, exige y crea la univocidad del género, que determina el límite de las posibilidades de los géneros –siempre dentro de un sistema binario y opuesto–. De este modo, la institución de la heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación en la que solo existe lo femenino y lo masculino, y estos se distinguen entre sí (Butler, 2007).

Sin embargo, “*la construcción del género también se hace por medio de su deconstrucción*” (de Lauretis, 1994: 209). Al aceptar que la construcción del género es histórica y se produce constantemente, se entiende que las relaciones entre hombres y mujeres, los discursos y las representaciones de esas relaciones están en constante cambio (Lopes Louro, 1997). Pero, es preciso deconstruir el carácter permanente de la oposición binaria masculino-femenino (Scott, 1992). Deconstruir la polaridad rígida de los géneros, implicaría problematizar tanto la oposición entre ellos en cuanto a la unidad interna de cada uno, y percibir que cada uno de esos polos se encuentra en su interior fragmentado y dividido. Una de las consecuencias más significativas de la deconstrucción de esa oposición binaria reside en la posibilidad que abre para que se comprendan e incluyan las diferentes formas de masculinidad y feminidad que se constituyen socialmente, ya que, esta concepción binaria de los géneros supone ignorar o negar todos los sujetos sociales que no se “encuadran” en una de esas formas (Lopes Louro, 1997)

Pero en los manuales escolares no hay espacio para las identidades no binarias y disidentes. No existen las familias homoparentales. No hay varones que jueguen con muñecas ni niñas que jueguen con autos. Hay princesas y hay héroes. En este sentido, se constituyen como herramientas de imposición cultural (Heredia y Wainerman, 1999), y transmiten un discurso hegemónico que se basa en estructuras de género binarias que (re)producen la heteronormatividad. Funcionan como un medio social que mantiene y regula el género, en sus formas más reificadas (Butler, 2007).

Por otra parte, pensar que estos dispositivos operan como prácticas reguladoras en las que circulan construcciones heterosexistas (Butler, 2007) conduce a reflexionar acerca de qué es lo que sucede con las mismas. Es decir, qué posibilidades de resignificación y reapropiación son habilitadas en el aula, a través de los usos de estos materiales. Considerando que los sujetos –tanto docentes como estudiantes no son pasivos receptores de imposiciones externas, sino que, activamente las rechazan o las asumen; y, que los saberes que la escuela pretende u ocultar, pueden –y son– contestados, desafiados, confirmados y subvertidos (Lopes Louro, 1997), se plantea una serie de interrogantes que serán abordados en el capítulo posterior. ¿Cuál es el lugar de los manuales escolares en

el aula? ¿Qué rol cumplen los docentes y otros miembros de la comunidad educativa en la selección de los mismos? ¿En qué medida las imágenes analizadas constituyen un objeto de importancia o preocupación para los docentes? ¿Cómo se abordan las temáticas de la familia y los estereotipos de género? ¿Existen la homosexualidad y las identidades disidentes en las aulas de primer año?

6. Capítulo 5: Los manuales escolares en las aulas

Como se mencionó en el *Capítulo 1*, los manuales escolares analizados se seleccionaron a partir de un relevamiento de información que se realizó en diversas escuelas primarias estatales de la ciudad de Mar del Plata, con el objetivo de problematizar lo que efectivamente se encuentra en las instituciones. En ese marco, se realizaron entrevistas a docentes y miembros de equipos directivos y en algunos casos se llevaron a cabo observaciones en las aulas. En este capítulo la propuesta es recuperar esa información construida en el trabajo de campo para profundizar y tal vez complejizar lo abordado en los capítulos previos, esto es, con respecto al lugar que ocupan los manuales escolares en las aulas y las temáticas de las familias, los roles, los estereotipos de género y la heteronormatividad que los atraviesan. Para ello, también se incorporan cuestiones vinculadas a la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 y algunos materiales bibliográficos que se utilizan en las aulas además de los manuales.

6.1. *Los nuevos usos de los manuales escolares*

De acuerdo a algunos autores los manuales en muchos sentidos constituyen el verdadero currículo de la escuela, esto es, lo que la escuela verdaderamente enseña, ya que se trata del recurso didáctico más utilizado (Parcerisa, 1996; Prats, 2012; Carrasco, Puche y Grau, 2012). Estos materiales expresan saberes, propósitos, valoraciones, interpretaciones y posicionamientos que dan cuenta de determinadas visiones del mundo social. En este sentido, no solo son importantes como fenómenos en términos de escolarización, sino también porque expresan creencias e ideologías determinadas (Varela Iglesias, 2015). Sin embargo, pese a que probablemente en la actualidad se advierta un uso de los manuales a gran escala y las prácticas de muchos docentes dependan de este tipo de materiales (Apple, 1989; Negrín, 2009), algunos autores sostienen que ya no son tan útiles y a veces se podrían convertir en obstáculos (Carrasco, Puche y Grau, 2012). Algunas docentes y miembros de equipos directivos que se han entrevistado se encuentran muy cercanas a esta visión, en donde los manuales tienen un nuevo rol más accesorio, complementario y con una lógica más esporádica.

Debido a cuestiones de índole económica en las instituciones escolares a las que se logró acceder no se les exige a las familias de los estudiantes que compren algún material específico; se utiliza lo que hay en las escuelas. Libros de textos literarios y

cuentos, algunos enviados por entidades estatales y otros comprados por las docentes y los manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación.

En las observaciones a clases que se han realizado, se advirtió que el uso de los manuales es esporádico; de hecho, se trata de usos muy específicos. En ocasiones, se realiza en clase alguna actividad de matemática o se observan imágenes de plantas en ciencias naturales. En días de lluvia, cuando hay muchas inasistencias, se lee algún cuento del manual en clase y si se aproxima un fin de semana largo se asigna una tarea para que los/as niños/as realicen en sus hogares. Es decir, el uso de los manuales escolares en las aulas de primer grado que se han observado, no es central, sino que estos operan como “apoyo”, “soporte”, “una herramienta más” en constante relación con una multiplicidad de materiales. En las explicaciones que brindan las entrevistadas frente a esta cuestión se apelan a diversos factores.

Por un lado, algunas consideran que los manuales escolares no se adecúan al paradigma actual de conocimiento:

“Ahora hay otro paradigma de la construcción del conocimiento, que viste que antes era todo pregunta-respuesta, solamente se usaba para eso el manual. El cambio realmente implica investigación, o sea, tenés que informarte [...] ahora hay que comprender, hay que leer, y ahí elaborar la propia respuesta [...] hay que buscar, investigar, poner varios libros en juego, varios materiales, varias opiniones [...]” (Marta, Directora).

En este marco sostienen que si bien es un recurso que resulta útil, se encuentra disponible, y en la mayoría de los casos –al menos en primer año– la cantidad de manuales es suficiente para repartir entre los estudiantes, no debe constituirse como la herramienta principal a la que se alude en el aula, sino que debe ponerse en diálogo con otros materiales. Textos literarios, fotocopias, videos en YouTube, episodios de Zamba, y el material descargado de portales como ABC y EDUCAR, son otros de los recursos a los que recurren las docentes para secuenciar las actividades.

Por otra parte, varias docentes hicieron hincapié en que en la mayoría de los casos los manuales escolares que “llegan” a las escuelas no son acordes a las realidades que tienen en las aulas. Esta visión es bastante generalizada en las entrevistadas, muchas creen que se trata de libros “muy avanzados” que “no se pueden usar del todo”:

“Este manual que tenemos este año es de Santillana, y por mi experiencia, es para nenes que vienen de un jardín fuerte donde ya prácticamente están al borde de la

alfabetización [...] ese año, hasta poder llegar solos, fue todo un tiempo de tres meses más o menos, que pudimos empezar a usar el libro[...]” (Flores, Docente).

Por último, algunas consideran que este tipo de textos, y particularmente los de áreas integradas, no se encuentran secuenciados de la manera correcta y presentan a los contenidos de manera muy acotada. Es también uno de los motivos principales por los que ya no piden que se compre manual –más allá de las cuestiones económicas–:

“La información es poca, o por ahí no está preparada para lo que uno quiere apuntar [...] pero sabés qué pasa, por qué dejamos de trabajar más allá del enfoque o lo del diseño...que me siento limitada. Porque si vos pedís un libro, vos tenés la obligación de usarlo, porque no le vas a hacer comprar al padre un libro que después no vas a usar. Entonces viste, por ahí, el libro trae textos que no te interesan utilizar, entonces por ahí estás obligada a tener que trabajarlos, o por ahí actividades...entonces viste, por eso, he optado no pedir manuales.” (Verónica, Docente).

De esta manera se advierte que, si bien los manuales escolares circulan en estas instituciones, no se les otorga la centralidad que es visibilizada en el trabajo clásico de Heredia y Wainerman (1999). En las escuelas a las que se accedió, las docentes desarrollan sus planificaciones sin tener en cuenta un material en particular –muchas veces los manuales escolares llegan a las escuelas a mitad de año, por lo tanto, no hay posibilidad de incluirlos– sino que posteriormente incorporan algún capítulo, texto, o actividad solo si se adecúa a lo que ellas establecieron previamente en esas planificaciones. La mayoría plantea que el área de matemáticas es la que más utilizan, porque suele agccionarse a los nuevos enfoques, y las secciones de ciencias sociales y naturales son las que más se descartan, debido, como se mencionaba, a la escasez de los contenidos y las explicaciones de los temas a trabajar.

Como se mencionó con anterioridad se trata de materiales destinados a niños/as que inician un proceso de alfabetización, por lo tanto, a simple vista es posible advertir un gran predominio de lo visual por sobre lo textual. En este sentido, la utilización de secciones muy específicas de estos materiales que describen algunas docentes no impide la circulación de sus mensajes: las fotografías, las ilustraciones, los textos relatados con imágenes y las historietas abundan y ocupan grandes espacios en las páginas. Así, la “transmisión” de los discursos que se problematizaron en los capítulos previos no desaparece, por el contrario, estos siempre “están ahí”.

Una cuestión que resulta importante destacar, es que ninguna de las docentes o miembros de los equipos directivos hizo referencia a las dimensiones que se analizaron a

lo largo de esta tesina. Es decir, ni los estereotipos de género, clase, etnia, corporalidad, ni la heteronormatividad que atraviesan los manuales constituyen motivos para criticarlos, cuestionarlos y mucho menos descartarlos. Esto permite dar cuenta, también, que el rol de las imágenes es tal vez “subestimado” o al menos, no tenido en cuenta como el discurso textual. Sin embargo, como se mencionó previamente, en esta tesina se considera que la literatura infantil se constituye como un terreno crucial para la educación crítica, debido a que es cuando las creencias y las identidades del alumnado se encuentran en formación (Hooks, 2017). Por lo tanto, promover las discusiones sobre las representaciones encontradas en estos manuales escolares, así como también en otros – revistas, películas, videos– contribuiría a subvertir en las aulas diversos patrones de género establecidos (Morgade, 2007). De todas maneras, al preguntarles acerca de estas temáticas de manera directa, surgieron diversas cuestiones interesantes que se abordan en los siguientes apartados.

6.2. *“La familia”: discursos en tensión*

Uno de los aspectos en los que se profundizó en el trabajo de campo realizado fue el abordaje de la temática de la familia, debido a que como se mencionó con anterioridad, se encuentra incluida en el Diseño Curricular, y, además, muy visibilizada en los manuales escolares que se analizaron. Las docentes recurren a múltiples métodos y estrategias para trabajar esta temática en el aula y destacan en su mayoría que es necesario ser muy cuidadosas y delicadas para no herir ninguna sensibilidad. Las realidades de los alumnos suelen estar atravesadas por situaciones de abandono, violencia de género, violencia intrafamiliar, conflictos económicos y demás problemáticas que deben tenerse en cuenta en el aula siempre, pero fundamentalmente cuando se hace referencia a estos temas. Algunas, como Juliana, optan por hablar de la familia desde la generalidad:

“Yo trato de no hacer referencia a la propia familia, siempre hablar en general, de lo que une a una familia, que a veces viven juntos, a veces no, pero que bueno, tiene que ver con el respeto, con cuidarse, con quererse, y bueno [...]” (Juliana, Docente)

El énfasis en el respeto, el cuidado, el cariño y el amor aparece en todas las entrevistadas. Pero algunas, van más allá y problematizan otras cuestiones de índole doméstica, como son los roles intrafamiliares:

“Con respecto a las familias, lo que tiene que ver con los roles, ¿no?, más que nada en estos contextos, como que tenemos diversas familias, entonces se habla de la

composición, por ahí, pero desde la oralidad [...] cómo ayudan en la casa, qué tareas hace cada uno, qué roles hay, si la mujer es la que se tiene que ocupar de todo en la casa o si los demás integrantes deben participar [...] y la verdad es que los chicos la tienen bastante clara, como que ellos lo tienen más claro que nosotros. Es menos cuestionado por ellos, es más natural [...]” (Melany, Docente)

De todas formas, vinculada a esta cuestión de los roles en el hogar, las observaciones a clases permitieron advertir que en las aulas las docentes tienden a aludir a roles femeninos cuando hacen referencia a actividades domésticas, como la cocina, la limpieza, o las actividades de cuidado: “¿mamá cocina esto? ¡qué rico!” “¿mamá suele usar porotos o lentejas?” “le tenés que decir a mamá que te arregle el cuaderno” “¿vieron cuando la abuela esté tejiendo? Bueno, le piden un ovillo de lana...” Esto permite pensar en que se trata de discursos heterogéneos que además se encuentran continuamente en tensión.

Sin embargo, en una de las observaciones realizadas a las clases de primer año, en la cual se trataba un tema referido a los trabajos que existían en la época colonial – específicamente se debatía sobre un cuento que la maestra había leído sobre un aguatero– surgió una comparación entre las tareas desarrolladas en ese momento y en la actualidad. Uno de los niños hizo referencia a las actividades de limpieza que llevaba a cabo su mamá, y resaltó que él “a veces la ayudaba”. A raíz del comentario, la docente planteó un interrogante: “¿Hay que ayudar a mamá, o todos los que vivimos en la casa tenemos que hacer las cosas? ¿No habría que compartir las tareas?”. Luego, al preguntarle sobre esto en la entrevista, planteó la importancia de “explotar” estos comentarios y preguntas que surgen de los mismos alumnos/as, que no necesariamente forman parte de una temática planificada pero que atraviesan todas las áreas:

“Poder captarlo en el momento y tener el tiempo y el espacio para poder trabajarlo está muy bueno. Porque no es ‘yo ayudo a mi mamá que hace las tareas’, no, todos tenemos que participar en algo que es común” (Juana, docente).

Algunas docentes se limitan a trabajar con los formatos familiares de sus alumnos. Es decir, cada uno de ellos dibuja a su propia familia, o cuenta cómo es la composición de la misma, y oralmente se realiza una puesta en común. Esta modalidad se asimila a lo que Isabelino Siede (1998) planteó como “*Construyamos la idea entre todos*” al respecto de la enseñanza sobre la familia en la escuela. Según el autor, esta variante emerge como respuesta a un abordaje previo –“*La familia: partes y funciones*”, es decir, el que se identificó en los manuales escolares en el *Capítulo 2*–. A partir de la “crisis” de los

modelos tradicionales de organización familiar, diversos docentes consideran que la mejor manera de abordar la temática es otorgándole el lugar a la realidad de los/as alumnos/as. Es decir, que estos describan sus propias familias, con dibujos, fotografías, etc., y luego de pensar la “diversidad” se alcanza una definición en común. Sin embargo, el autor sostiene que en realidad la “diversidad” de familias que puede haber en un aula se encuentra lejos de representar la “diversidad” de la realidad. Esta “diversidad” es entonces engañosa, ya que, además, se encuentra atravesada por las características particulares de la comunidad que representa determinado ámbito escolar (Calvo, Serulnicoff y Siede, 1998). Esto es, que esa “diversidad” no será la misma, por ejemplo, en una institución de gestión privada que una de gestión pública.

Otras docentes si bien hacen hincapié en la importancia de que cada estudiante se identifique con un formato familiar, también incorporan otras modalidades que le permiten trabajar otros contenidos:

“Yo busco imágenes de distintas familias para que cada uno también se encuentre a sí mismo, o pueda ver reflejada una realidad similar. Cantidad de miembros, o también miembros...porque he traído, que se yo, el año pasado trabajamos con familias de dos papás y un hijo, por ejemplo, para tratar lo de género y ESI, que también tiene que ver”. (Juana, Docente).

Como se expresó en el *Capítulo 2*, en estos materiales se produce una categorización de las prácticas sexuales, de los comportamientos y, en consecuencia, de las identidades sexuales. El modelo normal es el de la familia nuclear, que se constituye por una pareja heterosexual y sus hijos. Esa forma de organización social es en realidad, más que normal, tomada como natural, y a su vez implica la representación de otros arreglos familiares como no naturales, anormales o desviantes (Lopes Louro, 1997). Cuando se les preguntó qué opinión tenían con respecto al tratamiento de esta temática particularmente en el manual escolar que disponían, varias plantearon no haberle prestado atención, ni darle mucha importancia, e incluso, ni haberlo mirado. Pero otras, hicieron referencia a la presencia de las familias tradicionales en estos textos, y a la ausencia de otras formas de familia, como las homoparentales:

“Los manuales son, desde ese lado, igual este (¡Ahora sabemos!l) decía ‘bueno, no todas las familias son iguales...’ pero la imagen era papá, mamá, abuelo...los hermanos ¡y el perro!, re tradicional.” (Celeste, Docente).

“En ninguno (manual) aparecen dos mamás, dos papás, en el caso de que pase, o el nene tenga esa familia...no lo encuentra, no se encuentra. No están muy actualizados. Ves, acá dice ‘mi familia y yo’ y aparece papá y mamá [..]” (Sandra, Docente).

Ninguna de las entrevistadas tuvo un alumno o alumna que perteneciera a una familia homoparental. Pero de todas maneras conocen diversos casos de otros grados o escuelas, y algunas consideran que es importante *“traer esa realidad al aula”* para que la conozcan. Sin embargo, la opinión más común es no hablar de temáticas que no surgen de los chicos, es decir, mencionarla únicamente si los alumnos hacen referencia a la misma.

Con respecto a esto último, es posible identificar la creencia de que la enseñanza en el marco de las ciencias sociales debe partir de los ambientes y medios cercanos y conocidos por los niños, para luego avanzar en el conocimiento de medios más lejanos. Sin embargo, este enfoque puede conducir a la creación de prejuicios en términos de construcción identitaria, ya que, si lo primero que se conoce es la propia realidad individual, esta puede transformarse en una especie de *“patrón de comparación”* para pensar otras realidades, comunidades, y en este caso en particular, otras organizaciones familiares. Por ello tal vez resultaría más conveniente empezar por conocer a la diversidad, para luego entender la propia existencia como una entre tantas posibles (Calvo, Serulnicoff y Siede, 1998). Asimismo, la dependencia de los intereses de los/as alumnos/as conduce a acotar y limitar la enseñanza, porque esta se reduce a la realidad que ellos/as ya conocen y viven. Por lo tanto, esta realidad se encuentra sesgada por las características sociales de cada grupo de alumnos/as en particular.

Las situaciones de enseñanza propuestas por el Diseño Curricular se dirigen en esta dirección. El acceso a relatos e historias para conocer las vidas familiares de distintos grupos sociales y étnicos; el análisis de fotografías de familias en diferentes momentos históricos, y la comparación de estas realidades con el presente, son algunos de los abordajes que se proponen. Pensar en las diversas actividades productivas, las prácticas religiosas, los modos de recreación, etc., implicaría *“enseñar las familias desde la diversidad”* (Calvo, Serulnicoff y Siede, 1998: 74) lo que significaría habilitar el ingreso en las aulas tanto de los cambios en los modos de organización familiar, como de la legitimación de estas diferencias.

Por otra parte, se les preguntó a las docentes si utilizaban algún texto literario en particular para abordar el tema, más allá de las actividades realizadas de forma oral. *“Secretos de familia”*, *“Mermeladas de ciruela”* y *“La familia Delasoga”* fueron algunos

de los mencionados en las entrevistas.²⁷ Se considera relevante incorporar una breve reflexión sobre los mismos, debido a que son elegidos por las docentes y efectivamente utilizados en las aulas de primer año.

“*Mermeladas de ciruela*” relata la historia de una familia en la que, a partir de que la mamá consigue trabajo, el papá comienza a hacerse caso de las tareas domésticas. Un día, descubre las ciruelas del árbol del patio, y empieza a hacer mermelada de ciruelas en grandes cantidades, que alimentan a la familia durante un año entero. “*Secretos de familia*” narra la vivencia de una niña que descubre que el peinado de su madre en las mañanas se asemeja a un Puerco Espín. Decide quedarse a dormir en la casa de una amiga, y advierte que la madre por las mañanas se parece a un Oso. Así concluye que todas las familias tienen aspectos diferentes cuando recién se despiertan. Por último, “*La familia Delasoga*” cuenta la historia de una familia que está atada entre sí con sogas, y las estrategias que desarrollan para realizar actividades, tales como ir a la escuela, a trabajar, cocinar, etc. Un día, María, la mamá, decide cortar esa sogá, el resto de los miembros la siguen y finalmente pueden hacer las cosas que antes les resultaban imposibles debido a que se encontraban atados.



Figura 31 y 32: *Mermelada de ciruelas*, Editorial Macmillan

²⁷ Ver información de cada texto en Anexo 2.

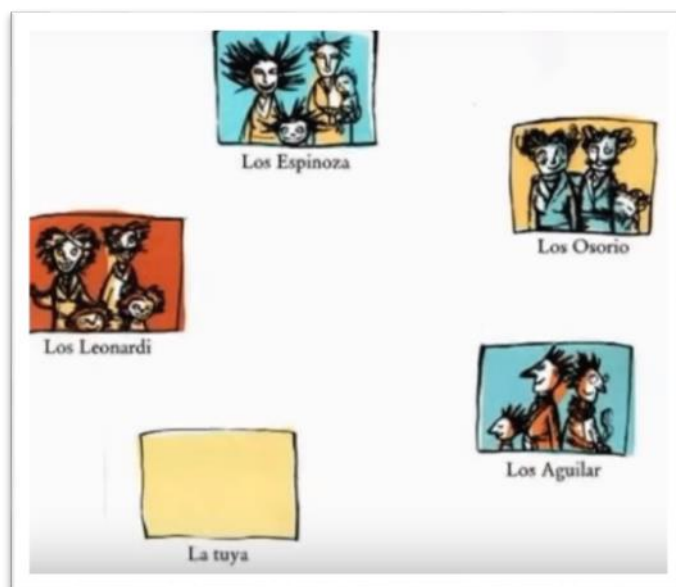


Figura 33: *Secretos de familia*, Fondo de Cultura Económica de México.



Figura 34: *La familia Delasoga*, Ediciones Colihue

Las tres historias tienen por protagonistas a familias nucleares y heterosexuales, compuestas por mamá, papá, hijo e hija. Tanto en *“Secretos de familia”* como *“La familia Delasoga”* se advierte una división sexual del trabajo. En la primera, la mamá es la que se levanta temprano a preparar el desayuno, y la que va a buscar a la escuela a la niña. En la segunda, el padre es el que se va a trabajar, y anhela ir a un partido de fútbol, mientras que la mamá cose, cocina y desea ir a visitar a su amiga. En *“Mermelada de ciruelas”* los roles se intercambian al comienzo de la historia, cuando la mamá consigue trabajo. El padre entonces queda a cargo de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos, y si bien en un primer momento los hijos se sorprenden, luego esta división se torna natural. De todas maneras, tanto el texto lingüístico como las imágenes de la historia representan las actividades que realiza el padre con un tono burlesco: *“Lavó los platos y los colgó afuera para que se secan. No solo barrió el suelo, sino también el techo...”*

Otro aspecto que tienen en común las tres historias, es el lugar otorgado a la agencia del género femenino. En “*Secretos de familia*” la historia se despliega a partir del cuestionamiento de la niña al aspecto de su mamá, e incluso del suyo, al verse en el espejo. En “*Mermelada de ciruelas*” el varón debe hacerse cargo del hogar y de sus hijos a partir de que su esposa es solicitada para un trabajo muy especial por un grupo de científicos. En “*La familia Delasoga*” es María, la mamá, la que un día se da cuenta de que la existencia de esas sogas le producía malestar y decide cortarlas, dando comienzo así a una nueva forma de vida para toda la familia.

En estos cuentos no se sitúa a las madres e hijas en roles pasivos. A diferencia, por ejemplo, de las historietas que tienen de protagonista a Nacho en *¡Ahora sabemos! I* que se incorporan en capítulos anteriores, son los personajes de género femenino los que tienen curiosidad, cuestionan y modifican el rumbo de las historias. Sin embargo, el modelo de familia nuclear, heterosexual y de clase media persiste, al igual que en los manuales escolares analizados.

6.3. *La Ley de Educación Sexual Integral (26.150)*

La escuela es uno de los lugares indelegables en donde deben garantizarse y enseñarse a los sujetos sociales los derechos establecidos por leyes nacionales y provinciales (Morgade y Alonso, 2008); como lo son, por ejemplo, la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) sancionada en el año 2006, y los Lineamientos Curriculares de la misma establecidos en el año 2008. Esta ley, en relación a la educación primaria de primer ciclo, propone un abordaje fundamentalmente de las áreas de ciencias sociales, formación ética y ciudadana, ciencias naturales, lengua y literatura, educación física y educación artística.

En nuestro país se decidió definir lineamientos curriculares básicos (LCB) debido a dos motivos; por un lado, es una tradición incluir todos los temas en el currículum formal. Por el otro, porque se buscó otorgarle cierta jerarquía a la ESI, y se consideraba que sin los LCB existía el riesgo de que cada docente e institución decidiera acerca de la implementación²⁸. Sin embargo, esto es lo que sucede. En algunas de las escuelas a las que se accedió hay lineamientos de ESI muy fuertes; las docentes están capacitadas, se

²⁸ “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina”. Informe realizado por UNFPA-Ministerio de Educación. 2018. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educación-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

realizan talleres mensuales, se la incorpora como proyecto institucional, o se lleva a cabo la “Semana de la ESI” dependiendo de la institución. En otras, el abordaje de los contenidos propuestos depende de manera exclusiva del criterio de las docentes. Es por ello que, a partir del análisis de las entrevistas, puede advertirse una heterogeneidad tanto de valoraciones al respecto, como de modalidades de implementación.

“(La ESI) también va acorde a los intereses del grupo, lo que te van preguntando, o sea...trato de manejarlo con eso, con lo que va surgiendo, las inquietudes que los chicos van teniendo, y no venir, así como de la nada a contar un tema que no, que no tiene nada que ver, que nadie consultó [...] no pedimos autorización, pero tampoco es que dimos un tema explícito sobre sexualidad y cuidado ponele de las enfermedades sexuales [...] que es cuando yo creo que se pide autorización”. (Juliana, Docente).

Por un lado, se observó que lo que más surge al interior del aula son las cuestiones vinculadas al cuidado y al respeto del cuerpo propio y del otro. Los/as alumnos/as suelen tocarse, a modo de broma, de juego, o de pelea, y se advirtió que las docentes están muy atentas a estas situaciones en particular. Frases como *“Mi cuerpo es mío. Nadie puede tocarlo. Y si alguien hace algo que me hizo sentir mal se lo tengo que decir a un adulto.”* *“Nadie puede tocar mi cuerpo.”* *“Cuando sienten que no la están pasando bien tienen que decirlo”* se escucharon múltiples veces. Cuando surge una problemática vinculada con este tema, las clases se detienen, se dejan de realizar las actividades, y las docentes dedican un momento a hablar de esto con sus alumnos/as.

Por otro lado, con respecto al pedido de autorización, es posible advertir diversos matices. Algunas consideran que para no “espantar” a las familias, debido al alto grado de desinformación que existe vinculado a la ESI y los contenidos que propone, es preferible enviar una nota en el cuaderno de comunicaciones para notificar sobre los temas que se van a tratar en clase: el cuidado del cuerpo, las emociones, los derechos del niño, son los prescriptos para primer año. Otras plantean que la autorización debe pedirse únicamente cuando se tocan temas “específicos” sobre sexualidad, como consideran el caso de las enfermedades de transmisión sexual o el uso de métodos anticonceptivos, pero que esto ocurre únicamente en 6to año. Por último, hay quienes plantean que al tratarse de una Ley de carácter nacional, prescripta por el diseño curricular, de ningún modo debe pedirse autorización. Por ejemplo:

“(La ESI) se trabaja todo el tiempo, pero igual creo que no se implementa como debería. Que no sé, hay escuelas que todavía les piden permiso a los padres, o sea a ver, la ESI es una Ley, te gusta o no te gusta, es como dar suma y resta, o sea, yo no voy a

preguntar si puedo dar suma y resta. Bueno, todavía hay escuelas en donde se pregunta [...] igual el cuadernillo es re claro, casi que te dice, te da las actividades [...] ya con que leas eso y no hagas nada más que lo que dice ahí, está perfecto, pero como que...hay resistencia. [...] Uno cuando hace eso (pedir autorización) le da lugar a la gente a que siga poniéndose a juzgar lo que nosotras hacemos, o sea es una Ley nacional, se debe aplicar, es un contenido, y un contenido como cualquier otro.” (Celeste, Docente).

Asimismo, se advirtió una opinión marginal pero existente, que alude a un mito que se encontraba –y aún se encuentra– arraigado en el sentido común, que sostiene que la sexualidad se reduce al sexo y al coito, y que, por lo tanto, para enseñarla, basta con aludir a la reproducción y la genitalidad. Pero fundamentalmente, la idea de que un médico u otro profesional de la salud es el único que puede hablar “con propiedad” sobre el tema (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009).

“Hay un pensamiento distorsionado de lo que se enseña. Vamos a enseñar la parte, como que, biología, la explicación científica...pero los chicos no quieren saber eso. Cuando yo estuve en sexto te preguntaban cosas que ellos querían saber, más explícito, pero vos no podés responder. Tampoco me da la cara, pero, o sea, ESI está bueno, pero nosotras...tendría que venir un profesional calificado...sea un enfermero, un médico.” (Laura, Docente).

Sin embargo, de la lectura de la ley se desprende que la ESI articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. El énfasis reside en la integralidad de la educación sexual, es decir, en incluir las dimensiones subjetivas, jurídicas, sociales y culturales de la sexualidad. En este sentido, se considera que estos matices que se encuentran en las perspectivas de las docentes con respecto a la implementación de esta Ley, dan cuenta que, si bien se han alcanzado logros significativos, de todas maneras, resulta necesario ampliar, profundizar y sostener en el tiempo este proceso, para que todos los niños y niñas accedan a la ESI²⁹.

Asimismo, una de las entrevistadas señaló la capacitación insuficiente o “mal organizada” que impide que las y los docentes obtengan la formación necesaria para incorporar los contenidos en el aula. Resaltó que, más allá de que uno/a tenga el interés de profundizar el conocimiento con respecto a esas temáticas, muchas veces las jornadas

²⁹ “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina”. Informe realizado por UNFPA-Ministerio de Educación. 2018. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educación-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

son inaccesibles, debido a que suelen ser fuera del horario de trabajo, por lo tanto, dificultan la presencia de docentes que trabajan doble turno o son encargadas del cuidado de sus hijos/as u otros familiares. En este sentido, las capacitaciones específicas que abordan los ejes conceptuales de la ESI con mayor profundidad continúan siendo necesarios para los miembros de la comunidad educativa, quienes requieren también de un acompañamiento que les permita afianzarla de manera transversal³⁰.

6.4. *Visibilizar los estereotipos de género. ¿Y la sexualidad?*

El género atraviesa todas las instituciones, y las escolares no son una excepción. De hecho, resulta inconcebible pensar en la escuela sin reflexionar acerca de las construcciones socioculturales de lo masculino y lo femenino (Lopes Louro, 1997). Fue posible advertir en los capítulos previos que los manuales escolares de manera más o menos explícita representan nociones estereotipadas femeninas y masculinas, además de negar la posibilidad de otras identidades no binarias. Lo mismo sucedió con respecto a los formatos familiares y la ausencia de la homosexualidad y las familias homoparentales. Por este motivo, una de las dimensiones en las que se intentó profundizar en el trabajo de campo se encuentra vinculada a estas cuestiones. El interés residió particularmente en indagar acerca de si existían o no cuestionamientos a las significaciones más tradicionales del género, y si las identidades disidentes y la homosexualidad eran visibilizadas en las aulas de primer año, más allá de las herramientas o recursos pedagógicos utilizados.

Las expectativas diferenciales en términos de comportamiento y de rendimiento hacia niños y niñas, el lenguaje utilizado por las docentes y las modalidades de participación, dieron cuenta en el marco de otras investigaciones que la escuela no solo perpetúa las desigualdades de clase, sino también las desigualdades entre varones y mujeres (Morgade, 2007). Sin embargo, algunas tradiciones que se encontraban fuertemente arraigadas en las instituciones escolares fueron ampliamente modificadas en los últimos años. Así, ninguna de las docentes entrevistadas explica actualmente las distinciones en los procesos de aprendizaje aludiendo a una cuestión de género. En las

³⁰ “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina”. Informe realizado por UNFPA-Ministerio de Educación. 2018. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educación-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

observaciones realizada, se advirtió que tampoco se suele separar a los niños en las filas³¹ o en las listas de asistencia de acuerdo a su género. En las paredes de las aulas, los afiches y cartulinas ya no son rosas para las niñas, sus nombres y sus fechas de cumpleaños, ni celestes para los varones. Los cuadernos son forrados a elección de los alumnos o se establece un color de acuerdo a la asignatura –por ejemplo, verde para ciencias naturales, amarillo para ciencias sociales, rojo para matemática y azul para prácticas del lenguaje– para todos por igual. En educación física los/as niños/as realizan los mismos juegos y actividades juntos. Incluso en dos de las instituciones utilizan un solo baño tanto niñas como varones.

Asimismo, si bien, como se mencionó con anterioridad, no se advirtió una preocupación de los miembros de la comunidad educativa frente a los estereotipos que atraviesan los manuales escolares, esto no sucedió cuando se les preguntó acerca de las prácticas cotidianas en el aula y los recreos. La mayoría de las entrevistadas expresó la importancia de desnaturalizar y poner en cuestionamiento algunos “*estereotipos sociales*” que ya están arraigados, e incluso los/as niños/as “*los traen de su casa o del jardín*”. Muchas docentes con respecto a esta cuestión hacen hincapié en trabajar con contenidos que surgen exclusivamente en la realidad cotidiana en el aula. Comentarios, chistes, y situaciones específicas que son registradas y abordadas en el momento:

“Un poco, también el tema de los géneros viste, tratarlo, ‘esto es de nene, esto es de nena’, no. Todo el tiempo, en cada oportunidad decir, no, esto no es así, los colores son de todos [...] si hay una situación que surge, no es que se pasa por al lado digamos. Se trata, se trata de desnaturalizar [...] comentarios que hacen, ‘no, porque si llorás es de nena’...o sea, tratar de desnaturalizar eso acá, explicarle que no es así, que todos pueden llorar, remarcarlo también todo el tiempo, ¿por qué no va a llorar si también le pasan cosas? [...] desde mi lugar, mostrar el ejemplo de que no hay ni cosas de nenes ni cosas de niñas, y por ahí cuando se escucha un diálogo o algo intervenir en ese momento, y yo lo que veo, es que cuando las intervenciones son repetitivas, ellos lo incorporan e incluso se lo dicen a los papás [...]” (Sofía, Docente)

Por otra parte, al consultarle a las docentes con respecto a la homosexualidad y a las identidades trans, respondieron que “*no son temáticas que surgen en el aula*” porque “*son muy chiquitos*”. En este sentido, no puede soslayarse la relevancia de percibir y

31 Las filas organizadas de acuerdo al género: fila de niñas, y fila de varones, se observó únicamente en una institución.

registrar comentarios, actitudes o comportamientos, para no (re)producir desigualdades (Lopes Louro, 1997) con respecto a los estereotipos de género. Pero pareciera que tanto la identidad de género como la orientación sexual de los/as alumnos/as no son percibidas como parte de esta temática. Esto puede vincularse a la concepción de la sexualidad en la infancia asociada únicamente al sexo y al coito, tal como proponían enfoques previos de educación sexual, como se explicitó en la *Introducción*.

Asimismo, el hincapié en solo tratar lo que surge niega, por ejemplo, que la homosexualidad se constituya como una mención necesaria en el currículum (Lopes Louro, 2018). En esta línea, más allá de que en la totalidad de los libros analizados, se niegue la posibilidad de que los sujetos puedan tener como objeto de amor o de deseo a alguien de su propio sexo, se observa que muchas de las propuestas y proyectos de enseñanza también silencian sobre la relación afectiva y sexual homosexual (Lopes Louro, 1997). En solo una ocasión, una docente entrevistada aludió al tema de la homosexualidad para relatar una anécdota:

“El año pasado una nena de primer grado decía que era lesbiana. Exacto, seis años. Yo sé que bueno, nada...pero ella no tiene la edad para decidir. Seguramente alguien en casa estaba hablando del tema y ha surgido y lo dijo ella. Entonces ahí, tuve que preguntarle si sabía lo que significaba...la nena sabía todo. Entonces bueno, lo hablamos en el aula, que eso se va definiendo cuando uno es más adulto...que hay que saber bien de qué se trata, para saber cómo utilizar esa palabra... (Verónica, Docente).

La afirmación de que a los seis años una niña no puede decidir si es homosexual se vincula con uno de los mitos que desarrolla Deborah Britzman (1996). Este mito hace referencia al pensamiento que sostiene que los alumnos son *“muy jóvenes para identificarse como gays o como lesbianas”*. La autora entiende que esto representa, por un lado, la negación de que existe una sexualidad en las infancias y en las adolescencias, y por el otro, la imaginación de que no existen padres, madres, parientes o amigos homosexuales con los que los/as estudiantes pueden tener relación. De esta manera, en la dicotomía heterosexual/homosexual, se sitúa a la heterosexualidad en el polo positivo y además, se entiende a la homosexualidad como anormal, impropia y nociva.

Asimismo, detrás de esta idea que sostiene que las personas pueden definirse como homosexuales únicamente al alcanzar la adultez, subyace la consideración que es la identidad heterosexual la normal y la natural, pero, más allá de eso: se niega que toda identidad, ya sea sexual, étnica, de clase o de género, es una construcción social. Que toda identidad –y no solo la “anormal” – se encuentra en un proceso continuo y que por lo

tanto nunca puede ser acabada o fija. Ninguna identidad sexual es automática, auténtica, fácilmente asumida: ninguna identidad sexual existe sin negociación o construcción. Toda identidad sexual es un constructo inestable, mutable y volátil, una relación social contradictoria y no finalizada (Britzman, 1996). Es importante, en este marco, comprender que todos los sujetos, heterosexuales y homosexuales, se constituyen socialmente y que la diferencia es una construcción que se realiza a partir de un lugar, un espacio, que es el que se toma como natural (Lopes Louro, 1997).

Por último, es menester recuperar una experiencia con respecto a los estereotipos corporales o modelos estéticos hegemónicos que fue posible vislumbrar en las imágenes incluidas en la tesina. En una de las instituciones se llevó a cabo una observación en el marco de una jornada de lectura por placer. Luego de relatar la historia *“La cenicienta y el anillo de Zafiro”*, elegida por la mayoría de los/as alumnos, la docente fue en busca de otra: *“Flori, Ataúlfo y el dragón”*. Quería contar una historia que, si bien era protagonizada por una princesa y un príncipe, no se tratara de *“la típica princesa hermosa que se enamora de un príncipe esbelto”* (Juana, docente) como eran las historias de Cenicienta. Este cuento relata la historia una princesa “fea”, y la preocupación de su padre, el Rey, quien teme que nadie quiera casarse con ella debido a su apariencia. Sin embargo, Ataúlfo, un caballero muy “feo” del pueblo, está dispuesto a luchar contra un dragón para demostrar su amor por la princesa. Finalmente, se casan. A partir de la lectura del cuento, y las risas de los/as alumnos/as, la docente les preguntó: *“¿Todos los príncipes son rubios, altos, musculosos? ¿Todas las princesas son bellas, usan vestido, y son delgadas? ¿Ustedes, son todos iguales? ¿Cómo son ustedes?”* (Juana, docente). A raíz de esos interrogantes los/as alumnos/as comenzaron a charlar entre sí, utilizando palabras como “gordito”, “bajita”, “negro”, no en tono de burla, sino, simplemente, para describirse. De esta manera, pudo observarse cómo la docente puso en cuestión los estereotipos corporales no solo a través de la lectura de un cuento “disruptivo” sino fundamentalmente interpelando a los alumnos/as para que, ellos mismos, reconozcan la gran diversidad que los caracteriza.

Como se explicitó tanto en la *Introducción* como en el *Capítulo 1*, resulta menester situar a los manuales escolares en ámbitos más amplios, y esto implica tener en cuenta las instituciones escolares, los/as alumnos/as y las características socioculturales de la comunidad que conforman. De esta manera, a lo largo del capítulo se pretendió poner en evidencia dos cuestiones. Por un lado, el lugar central de las docentes y demás miembros de los ámbitos educativos al momento de pensar en los materiales que se utilizan en las

aulas. La capacitación en el marco de la ESI, las decisiones pedagógicas –siempre ideológicas– de utilizar o no determinados recursos y de ponerlos o no en cuestión, constituyen prácticas más que relevantes para pensar en los modos en que se enseña la familia, el trabajo y los roles de niños y niñas.

Por el otro, la relevancia de observar y problematizar la dimensión visual y la circulación de los mensajes que representan y transmiten las imágenes al interior de las aulas. Pudo advertirse que algunas docentes no le adjudican un rol importante al contenido visual de los manuales escolares y los estereotipos que construyen, lo que da cuenta de un mirar tal vez menos crítico, o con mayor interés en lo textual y no en lo puramente visual, aun cuando es esta última dimensión la que abunda en este tipo de textos.

7. Reflexiones finales

A lo largo de esta tesina se han analizado múltiples imágenes pertenecientes a cinco manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación de la Nación, a instituciones escolares primarias públicas de la ciudad de Mar del Plata. En su mayoría, se seleccionaron por ser “representativas” o “ilustrativas” de las temáticas que se problematizaron; otras, en contraposición, por ser excepcionales. Asimismo, algunas ocupan espacios centrales y relevantes en los textos, otras, por el contrario, son marginales y hasta operan como “paisaje”.

Es posible formular algunas conclusiones que emergieron a partir del análisis. Por un lado, se advirtió la persistencia en los manuales escolares del modelo de familia nuclear heterosexual, los roles distribuidos al interior del hogar de acuerdo al género, y la figura de la “buena madre” siempre encargada del cuidado y control de sus hijos/as. También, la (re)producción del fenómeno de la segregación por género vertical y horizontal y de la dicotomía espacio público/espacio privado, en donde los varones se apropian en mayor medida del primero, mientras que las mujeres suelen ocupar el segundo. En esta línea, se identificó una insistencia en el trabajo doméstico realizado por mujeres, y al mismo tiempo, estereotipos socio-raciales de quiénes son las *mujeres que trabajan* en el espacio público.

Asimismo, fue posible observar que se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino y lo femenino en los personajes: las actividades lúdicas –no hay varones que jueguen con muñecas ni niñas que jueguen con autos–, la ropa que utilizan, sus apariencias físicas, y la diferencia cuantitativa en las imágenes entre niños y niñas. Más aún, las imágenes analizadas a lo largo del trabajo permitieron dar cuenta que los manuales escolares representan únicamente identidades femeninas y masculinas: no hay espacio para las identidades no binarias y disidentes. La heteronormatividad también atraviesa la totalidad de los textos: no existen las familias homoparentales.

Por otra parte, el trabajo realizado pone en evidencia la relevancia de incorporar a las imágenes como elementos de la cultura visual a los procesos de construcción de conocimiento sociológico. Esto es así por dos cuestiones. En primer lugar, porque el abordaje de las representaciones visuales permite dar cuenta de múltiples, diversos y hasta contradictorios discursos que no son posibles de aprehender si solo se tiene en cuenta la dimensión estrictamente lingüística. Como pudo advertirse, en más de una ocasión la

imagen niega e invisibiliza el texto escrito contiguo, o representa realidades muy disímiles a las expuestas de modo textual.

En segundo lugar, y esto particularmente en los estudios en ámbitos educativos, porque posibilitan un acercamiento diferente a los contenidos que se enmarcan en el currículum oculto. Tanto con respecto a la familia, como a los trabajos y a los estereotipos de género, clase y raza, la interpretación de las imágenes habilitó el pensar en todos aquellos mensajes que se transmiten desde los manuales escolares que no necesariamente forman parte de la currícula ni figuran como contenido a enseñar, pero que de una u otra manera se manifiestan. De este modo, se considera que el modelo de familia nuclear tradicional, las diversas formas en las que se expresa la división sexual del trabajo, el modelo estético hegemónico occidental, el binarismo y la heteronormatividad, son *enseñados* en estos manuales escolares, y no hubiese sido posible detectarlo de no haberse hecho especial foco en las imágenes.

Asimismo, resultó fundamental que la perspectiva de género no se desligara de una mirada más amplia y abarcativa que contemple la clase y la raza, y por ello el trabajo se realizó desde un enfoque teórico-metodológico interseccional. Como se mencionó, las imágenes (re)producen la diferencia sexual y formas de ser en género y en sexualidad, pero también (re)producen estereotipos de clase y de raza que dan cuenta de un modelo estético hegemónico occidental: pieles blancas y cuerpos delgados en ámbitos urbanos y preferentemente de clase media. Con excepción, como también se intentó demostrar, cuando se representa a “lo diferente”: pieles más oscuras –principalmente de indígenas o migrantes– en ámbitos rurales.

Por otra parte, se entiende que la investigación realizada pone de manifiesto la importancia de analizar las producciones pedagógicas-culturales como son los manuales escolares en un marco más amplio e institucional. El trabajo de campo que se llevó a cabo en las escuelas, la “ampliación” de las estrategias de observación –es decir, no solo observar los manuales, sino también las clases– y el escuchar las voces de las propias docentes y directoras o vicedirectoras, permitieron una comprensión más acabada de algunas cuestiones, tales como los modos de enseñar a la familia, que suelen ser diferentes a los propuestos por los textos analizados, o la insistencia en “detectar” y “desnaturalizar” estereotipos de género arraigados y establecidos.

Pudo advertirse que ninguna de las docentes o miembros de los equipos directivos hizo referencia a las dimensiones que se analizaron a lo largo de esta tesina; que ni los estereotipos de género, clase, etnia, corporalidad, ni la heteronormatividad que atraviesan

los manuales constituyen motivos para descartarlos. También, que los manuales escolares funcionan en general de manera esporádica, lo que probablemente conducirá, en posteriores investigaciones, por un lado, a dirigir la mirada a otro tipo de materiales que circulan y son utilizados en las aulas, como son los textos literarios. Por el otro, a centrarse aún más en las prácticas de las docentes, sus criterios de selección de materiales, la visibilización o no de temáticas vinculadas al género y a la sexualidad. El acceso a las clases permitió entender, además, que son ellas quienes a través de la construcción de espacios de debate y problematización pueden subvertir los discursos hegemónicos que representan los manuales escolares y por qué no, otros materiales.

El trabajo de campo permitió también acceder a la heterogeneidad que caracteriza tanto las valoraciones al respecto de la ESI, como de sus modalidades de implementación. Las observaciones y las entrevistas dieron cuenta que en algunas de las escuelas hay lineamientos de ESI muy fuertes; las docentes están capacitadas, se realizan talleres mensuales, se la incorpora como proyecto institucional, o se lleva a cabo la “Semana de la ESI”, dependiendo de la institución. En otras, el abordaje de los contenidos propuestos depende de manera exclusiva del criterio de las docentes.

Al igual que en los manuales escolares, se observó que muchas de las propuestas y proyectos de enseñanza silencian sobre la relación afectiva y sexual homosexual. Que invisibilizan no solo las identidades trans y no binarias, sino también, la diversidad de femineidades y masculinidades y las relaciones de igualdad entre los géneros.

De esta manera, en esta tesina se propuso trazar puentes entre los campos de estudio de género y de educación, problematizando los discursos en torno del género –y la clase y la raza–, la corporalidad y la diferencia sexual que circulan en manuales escolares. La estrategia teórico-metodológica de hacer foco en la dimensión visual resultó central para la construcción de esos puentes, ya que permitió acceder a discursos que no se transmiten de manera textual, lo que habilitó la posibilidad de pensar en nuevas formas en las que se produce una pedagogía del género. Es decir, los modos en que las representaciones visuales, en tanto normas reguladoras, operan de manera performativa y así constituyen tanto la materialidad de los cuerpos como la materialidad de la diferencia sexual, contribuyendo, a su vez, a la consolidación del imperativo heterosexual.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Aisenstein, A. (2010). *Discursos y prácticas para la educación corporal en la escuela argentina: documento líneas de investigación Cohorte 2009*. Maestría en Educación, Buenos Aires: Universidad de San Andrés (mimeo).
- Alastuey, E. B. (2011). Imagen y conocimiento: retos epistemológicos de la sociología visual. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (22), 113-140.
- Alonso, G. D. S. (2012). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (16).
- Ángel, J. B., García, E. F., y Zamorano, M. Á. S. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).
- Anthias, F., y Yuval-Davis, N. (2005). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London, England: Routledge.
- Apple, M. W., Torres, C. A., y Gadotti, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Arias-Palomeque, M. (2018) Análisis interseccional del a construcción social de la maternidad: historias de vida de mujeres cuencanas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. 10(2), 148-168.
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal?: historia del amor maternal, siglos XVII al XX*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barrancos, D. (2012). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Barrios, L. C. (2016). El currículum oculto en los textos de lectura escolar: la cartilla “Nacho”, libro inicial de lecturas. *La Manzana de la discordia*, 11(1), 95-105.

- Becker, H. S. (1974): Photography and Sociology, En *Studies in the anthropology of Visual communication*, 1, pp. 3-26.
- Bedoya, M. N. (1991). Los textos escolares transmisores de un curriculum oculto. *Tabanque: Revista pedagógica*, (7), 75-84.
- Bilinkis, M., y García Palacios, M. I. (2015). El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en la escuela. *Revista Lúdicamente*, 4(7), 2.
- Blanco, M. E. D. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 1(2).
- Bourdieu, P. (1997). Espíritu de familia. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 126-138.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 281-294.
- Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1).
- Bryson, N., Holly, M. A., y Moxey, K. (Eds.). (1994). *Visual culture: Images and interpretations*. Wesleyan University Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona, España: Paidós
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211-225.
- Cassini, M. O. (2014). Los libros de textos del nivel inicial: reflexiones sobre el discurso de las imágenes que complementan los relatos literarios. *Revista Exitus*, 4(1), 145-167
- Chambers, D. (2001). *Representing the family*. London, England: Sage.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (19), 13-37.

- Coffey A. y P. Atkinson (2003), *Escribir y representar*. En *Encontrar el sentido a los datos Cualitativos*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Connell, R. W. (1995) *Masculinities. Power and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Costa, L. M. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. *Educación la mirada: polifónicas y pedagogías de la imagen*, 155-164.
- Crompton, R. (1994). *Class and stratification*. Madrid, España: Tecnos
- Davis, A. Y. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- De Lauretis, T. (1984). *Alice doesn't: Feminism, semiotics, cinema*. Indiana: University Press.
- De Miguel, J.M. y Pinto, C. (2002). *Sociología visual*. Madrid, España: CIS.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Gedisa.
- Díaz, N.M. et al (2014). *Las cuestiones de género en imágenes: sexismo y estereotipos en el Nivel Inicial*. Presentado en I Jornadas Interdisciplinarias sobre Estudios de Género y Estudios Visuales: “La producción visual de la sexualidad”. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Elizade, S., Felitti, K., y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber: revisiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Fassin, É., y Ponteville, C. (2005). Usos de la ciencia y ciencia de los usos. A propósito de las familias homoparentales. *Debate feminista*, 32, 52-73.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona, España: Melusina S.L.
- Felitti, K. (2011). Entre el deber y el derecho: maternidad y política en la Argentina del siglo XX. *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*, Buenos Aires, CICCUS, 23-52.
- Ferro, L. (2005). Ao encontro da sociologia visual. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 25, 373-398.
- Fischman, G. (2006). Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. En *Dussel, I.; Gutiérrez, Daniela (comps). Educar la mirada políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos aires: editorial Manantial, 235-255.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*, Tomo I. México DF: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*, trad. Alberto González Troyano, Ediciones Populares, Grupo de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6).
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Friedan, B. (2010). *The feminine mystique*. New York: Norton & Company.
- García Palacios, M. I., y Bilinkis, M. (2013). Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. *Lúdicamente*, 2(4)
- Gil, R. (2007). ¿Métodos, modelos y sistemas familiares o historia de la familia? En D. Robichaux.(Ed.), *Familia y Diversidad en América Latina. Estudios de casos* (pp. 77-101). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gombrich, E. (1972). La imagen visual: su lugar en la comunicación. *1977 Gombrich esencial*, 41-64.
- Gómez Carrasco, C. J., Molina Puche, S., y Pagán Grau, B. (2013). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 69-88.
- Grimson, A. (1997), “Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires” en *Revista Nueva Sociedad*, 147
- Grimson A. y Jelin, E. comp. (2006), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En Woods, P. y Hammerley, M. *Gênero, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, España: Ministério de Educação e Ciência, 23-47.
- Guasch, A. M. (2006). Los estudios visuales. *Arte e Investigación*. (5)
- Gutiérrez-Rodríguez, E. (2013). Trabajo doméstico-trabajo afectivo: sobre heteronormatividad y la colonialidad del trabajo en el contexto de las políticas migratorias de la UE. *Revista de estudios sociales*, (45), 123-134.

- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, 1-55.
- Hartmann, H. (1976). Capitalism, patriarchy, and job segregation by sex. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1(3, Part 2), 137-169.
- Heredia, M. y Wainerman, C. (1996). Los libros de lectura a las puertas del siglo XXI. Género, trabajo y familia. *Revista Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales (UBA). N°9*.
- Heredia, M. y Wainerman, C. (1999). *¿Mamá amasa la masa?: cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Belgrano.
- Hirata, H. (1997). Relaciones sociales de sexo y división del trabajo. *La división sexual del trabajo. Permanencia y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Trabajo y sociedad.
- Hirata, H., y Kergoat, D. (1994). La clase trabajadora tiene dos sexos. *Estudios Feministas, Vol 2, N° 3*
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York, USAS: Holt, Rinehart y Row
- Jelin, E. (1998). *Pan y afectos: la transformación de las familias*. DF, México: Fondo de Cultura Económica
- Jenks, C. (1995). *Visual culture*. Psychology Press.
- Kergoat, D. (1992) Des Rapports sociaux de sexe et de la división sexuelle du travail, *Cahiers du GEDISST, N°3*.
- Kergoat, D. (1978) Ouvrieres=ouvrieres?, *Critiques de l'Economie politique, N° 5*
- Kergoat, D. (1984) Division sexuelle du travail et qualification, *Cadres CFDT, N° 313*.
- Kergoat, D. (1982) *Les ouvrieres*. Paris: Sycomore.
- Larralde, G. (2014). *Los mundos posibles: Un estudio sobre la literatura LGTBTTI para niñas*. Buenos Aires, Argentina: Título.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision.
- 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.

- Lopes Louro, G. (1997). Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: vozes, 20.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. O corpo educado: *Pedagogías da sexualidade*, 2, 7-34.
- Lopes Louro, G. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação y Realidade*, 25(2).
- Martínez, P. M.; Cortada, C. D.; Carrillo, M. R. C. Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de Educación Infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2008, no 7, p. 89-98.
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: *Sage Publications*. P
- Mendoza, C. P. (2004). El cuerpo un campo de batalla. Tecnologías de sometimiento y resistencia en el cuerpo modificado. *El cotidiano*, 20(126), 0.
- Mitchell, W. J. T. (1995). Interdisciplinarity and visual culture. *Art Bulletin*, Volume LXXVII, Number 4
- Mitchell, W. J. T. (2005): «An Interview with W. J. T. Mitchell», en M. dikovitskaya, *Visual culture: the study of the Visual after the cultural Turn*, Cambridge, The MITPress, pp. 238-257.
- Mirzoeff, N. (1998). *The visual culture reader*. New York, USA: Routledge
- 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. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". *Educação & Sociedade*, 28(99), 400-425.m
- Morgade, G., y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Nari, M. M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 187-208.
- Ortiz Piedrahíta, V. (2013). Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género. *Tabula Rasa*, (18), 189-211.
- Ossenbach, G. y Rodríguez, J. M. S. (2005). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Editorial UNED.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, España: Graó.
- Piedrahita, M. V. A. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, 20, 114-122.
- Piedrahita, M. V. A. et al (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 37(3), 3.
- Prats, J. (2012): “Criterios para la elección del libro de texto de historia”, en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual studies*, 22(1), 13-30.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En *Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen, Buenos Aires, Manantial/Flacso*, 97-109
- Rodríguez Enríquez, C. (2007). Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente*, 229-240.
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. London: Sage.
- Sautu, R. (2011) Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (comps); *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.

- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Schuman, L.V. (2012). *Entre o «encardido», o «branco» e o «branquíssimo»: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tesis de doctorado, Instituto de Psicología, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado el 4 de septiembre, 2012, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/>
- Scott, J. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate feminista*, 3(5), 85-104
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Subirats, M., y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Sustas, S. E. (2016). La dimensión erótica en estudiantes de escuelas medias y su relación con la educación sexual. Argumentos. *Revista de crítica social*, (18), 12
- Sztompka, P. (2008). The focus on everyday life: A new turn in sociology. *European review*, 16(1), 23-37.
- Tadiar, N., y Davis, A. (Eds.). (2005). *Beyond the frame: Women of color and visual representation*. Springer.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Torricella, A. (2013) “La de la foto soy yo? Jóvenes y culturas visuales cotidianas”, *Revista Tramas*; Lugar: Distrito Federal; Año: 2013.
- Torricella, A. (2018). De viajes teórico-metodológicos y mapas. Bitácora de una travesía entre la noción de representación visual como reflejo hacia la de práctica y su aplicación en un caso de estudio con fotografías familiares personales. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (40), 41-64.
- Ulloa, S.E. (2014). *Las imágenes en el aula de la Escuela Primaria. Estereotipos y reproducción de desigualdades de género*. Presentado en I Jornadas Interdisciplinarias sobre Estudios de Género y Estudios Visuales: “La producción visual de la sexualidad”. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

- Valles, M. (1999), Diseño y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos, en: Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Varela Iglesias, M. (2015). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 2010, 13, 97-114
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Wainerman, C. (1996). ¿Segregación o discriminación? El mito de la igualdad de oportunidades. *Boletín Informativo Techint*, 285, 59-75.

Manuales escolares analizados

- Alderoqui, H. G. (2013). *Mirar con Lupa*. Buenos Aires, Argentina: Estrada
- Broitman, C. et al (2017) *El libro de primero*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Codda, M.V.; De Dios, A.; Rodano, A. (2018) *Hola, soy bambú*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Mosquera, M.S. (2014). *Ahora sabemos I*. Buenos Aires, Argentina: Edelvives.
- Ochoa, F. et al (2011). *Mi amigo Umi*. Buenos Aires, Argentina: Equipo de Ediciones S-M

Textos literarios analizados

- Mahy, M. (1987) *Mermelada de Ciruelas*. Buenos Aires: Macmillan
- Misenta, M. (2004) *Secretos de Familia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Montes, G. (1985). *La familia Delasoga*. Buenos Aires: Colihue

En las siguientes páginas se incorpora información breve correspondiente a las editoriales a las cuales pertenecen los manuales escolares analizados. Asimismo, se incluyen algunas características formales: año de edición, a cuántas instituciones –de las seleccionadas- fueron suministrados y la cantidad de imágenes que poseen –cantidad en total, desagregada por género y por “trabajo” y “familia”-. Estos datos cuantitativos no pretenden establecer comparaciones entre los manuales ni las líneas de edición, sino simplemente caracterizar con mayor minuciosidad cada texto abordado.

De todas maneras, es posible afirmar en líneas generales que los cinco manuales representan más al género masculino que al femenino. Esto sucede también con respecto a la representación de temáticas vinculadas al trabajo. Por otra parte, “*¡Ahora sabemos! 1*” y “*¡Hola, soy bambú! 1*” son los que poseen más imágenes de familias.

1. Manuales escolares analizados

1- Manual: *¡Ahora sabemos! 1*

Editorial: *Edelvives*

Desde mediados del siglo XIX, aumentó exponencialmente la demanda de libros escolares a la que intentaron responder diversos autores y editores con una oferta editorial creciente que generó un nuevo mercado, donde Edelvives (1890) fue una de las editoriales más destacadas. Esta editorial, de raíces fuertemente católicas, funciona desde aquel año en España. En Argentina conformó en el año 2006 un equipo de profesionales que diseñan libros para niños/as y adolescentes. Producen manuales escolares para nivel primario, secundario, así como también libros-álbum, textos literarios, manuales de inglés, libros de catequesis y otras narraciones religiosas³². Este manual en particular fue editado por primera vez en el año 2014, y presenta actividades pertenecientes a las áreas de ciencias sociales, lengua, ciencias naturales, matemática, arte y efemérides.

El ejemplar de *¡Ahora sabemos! 1* que se ha analizado en esta tesina se editó en el año 2014 en CABA. Fue suministrado en el año 2017 –y se utilizaron a lo largo del año 2018- a tres de las instituciones en las que se realizaron entrevistas y observaciones.

³² Recuperado de www.edelvives.com.ar

El manual no se encuentra en el catálogo de la Editorial.

- Cantidad de imágenes que:
 - a- Tienen personas: 99
 - b- Tienen solo mujeres/niñas: 13
 - c- Tienen solo hombres/niños: 27
 - d- Tienen familias: 14
 - e- Tienen varones y mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 14
 - f- Tienen solo varones realizando un trabajo, oficio, tarea: 9
 - g- Tienen solo mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 5

- a- Niñas representadas en total: 47
- b- Niños representados en total: 128

Una particularidad de este manual es que utiliza a Nacho y a su familia como protagonistas. Tanto en la portada como en el comienzo de los capítulos y en múltiples actividades este niño es el personaje principal. Se trata de “*Mayor y Menor*”, una historieta que, de acuerdo al autor “Chanti”, “*refleja las situaciones de todos aquellos que hemos sufrido y disfrutado un hermano*”. Se publica en la revista “*Rumbos*” los domingos, junto a los diarios del interior de Argentina. Ganó el premio “*Santa Clara de Asís*” en el año 2005.³³

2- Manual: *Mi amigo Umi*

Editorial: *SM*

La Editorial S-M elabora propuestas pedagógicas y culturales en los ámbitos de la literatura infantil y juvenil y la religión católica. La “Fundación SM” desarrolla proyectos educativos, de investigación, de formación de educadores y de intervención en contextos sociales vulnerables.³⁴ Su objetivo es “hacer aportaciones significativas a la educación y a la cultura para lograr el desarrollo integral de las personas y transformar la sociedad”.

³³ Recuperado de www.chanti.com.ar

³⁴ Recuperado de <http://sm-argentina.com/quienes-somos/>

Este manual ha sido editado por primera vez en el año 2011, y fue suministrado el año 2017 a dos de las instituciones a las que se tuvo acceso.

El manual no se encuentra en el Catálogo de la Editorial.

- Cantidad de imágenes que:
 - a- Tienen personas: 170
 - b- Tienen solo mujeres/niñas: 30
 - c- Tienen solo hombres/niños: 62
 - d- Tienen familias: 4
 - e- Tienen varones y mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 52
 - f- Tienen solo varones realizando un trabajo, oficio, tarea: 28
 - g- Tienen solo mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 16

- a- Niñas en total: 108
- b- Niños en total: 140

3- Manual: *Mirar con Lupa*

Editorial: *Estrada*

Estrada fue la primera editorial de nuestro país de libros escolares para todos los niveles educativos. Edita libros para nivel inicial, primaria, secundaria, de literatura y también diccionarios. Esto comenzó en el año 1872, y hacia fines del siglo XIX la empresa comenzó a formar parte de la constitución del sistema educativo en Argentina.³⁵

El ejemplar de “Mirar con Lupa” que se ha analizado fue editado en el año 2013 en San Isidro, Buenos Aires. Se suministró a una de las instituciones en las que se realizó trabajo de campo, en el año 2017, y se utilizó en primer grado a lo largo del 2018. Cada alumno/a tenía un ejemplar.

El manual no se encuentra en el Catálogo actual de la Editorial.

- Cantidad de imágenes que:

³⁵ Recuperado de <https://www.editorialestrada.com.ar/>

- a- Tienen personas: 221
- b- Tienen solo mujeres/niñas: 12
- c- Tienen solo hombres/niños: 21
- d- Tienen familias: 9
- e- Tienen varones y mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 18
- f- Tienen solo varones realizando un trabajo, oficio, tarea: 15
- g- Tienen solo mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 3

- a- Niñas en total: 68
- b- Niños en total: 132

4- Manual: *¡Hola, soy bambú!*

Editorial: *Santillana*

Santillana comenzó a editar manuales, cartillas de alfabetización y de formación profesional, libros infantiles y juveniles en el año 1960. Se expandió a toda la región e incluso de manera internacional, y se consolidó como una empresa educativa hacia la década del '80. A sus textos literarios, de divulgación y manuales escolares, se sumaron las publicaciones de guías de viaje y gastronomía. En los '90 comenzó a editar libros de inglés y portugués. En 2016 Santillana compró Carvajal Soluciones Educativas, cuya marca más conocida es Norma, una de las compañías de referencia en América Latina en el desarrollo de contenidos y tecnología para el aprendizaje, en especial libros de texto y literatura infantil y juvenil de prescripción educativa. Incluye también las marcas y colecciones Greenwich, Buenas Noches, Torre Papel, Zona Libre, Kapeluz y Educa Inventia.³⁶

El manual analizado se editó en el año 2018 en CABA y se suministró a una de las instituciones a las que se accedió en marzo de ese mismo año. Los manuales no alcanzan para todos/as los/as alumnos/as de primer grado, por lo tanto, se encuentran disponibles en la biblioteca para repartirlos en las aulas en los casos en los que se decide utilizarlo.

El manual se encuentra en el catálogo de la Editorial y puede ser adquirido de forma particular.

³⁶ Recuperado de <http://www.santillana.com.ar/>

- Cantidad de imágenes que:
 - a- Tienen personas: 116
 - b- Tienen solo mujeres/niñas: 18
 - c- Tienen solo hombres/niños: 42
 - d- Tienen familias: 11
 - e- Tienen varones y mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 4
 - f- Tienen solo varones realizando un trabajo, oficio, tarea: 27
 - g- Tienen solo mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 8

- a- Niñas en total: 50
- b- Niños en total: 80

5- Manual: *El libro de primero*

Editorial: *Santillana*

Este manual es utilizado en tres instituciones en las que se realizaron entrevistas y observaciones. Se editó en el año 2017 y se suministró a fines de ese mismo año para ser utilizado a lo largo del 2018. En este caso, la cantidad de ejemplares fue suficiente para repartir entre los/as alumnos/as de primer grado. En una de las escuelas en particular, la mayoría de los libros estaban “fallados”, es decir, faltaban algunas páginas y otras se repetían. Las docentes fotocopiaron las páginas que no estaban y las agregaron para que todos/as los/as estudiantes contaran con un ejemplar.

El manual de áreas integradas fue editado exclusivamente para el Ministerio de Educación y su posterior envío a las instituciones educativas. Existen otras versiones de “El libro de primero” que aparecen en el catálogo de la editorial y pueden ser adquiridas, pero ninguna de ellas es de áreas integradas.

- Cantidad de imágenes que:
 - a- Tienen personas: 54

- b- Tienen solo mujeres/niñas: 6
 - c- Tienen solo hombres/niños: 12
 - d- Tienen familias: 4
 - e- Tienen varones y mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 6
 - f- Tienen solo varones realizando un trabajo, oficio, tarea: 12
 - g- Tienen solo mujeres realizando un trabajo, oficio, tarea: 4
-
- a- Niñas en total: 16
 - b- Niños en total: 35

2. Textos literarios incluidos en el Capítulo 5

1- Mermelada de Ciruelas

Editorial: Macmillan

Autora: Margaret Mahy

“Cuando la señora Castillo, madre de tres hijos, decide trabajar fuera de su casa, el señor Castillo se hace cargo del cuidado de los niños y de las tareas del hogar. Y simultáneamente, descubre que tiene un nuevo talento: la cocina y fabricar mermelada de ciruelas. Con las frutas que crecen en el jardín de la casa, el señor Castillo da rienda suelta a su creatividad culinaria hasta llegar a un desopilante final.”

El libro recibió el Premio Andersen 2006.

Este texto literario se publicó por primera vez en el año 1987.

2- Secretos de Familia

Editorial: Fondo de Cultura Económica de México

Autora: Marisol Misenta (Isol)

“La protagonista descubre un secreto familiar: su madre es un puercoespín por las mañanas. Preocupada va a visitar a su amiga y allí descubre otro secreto.”

Este texto literario fue publicado en el año 2004.

3- La familia Delasoga

Editorial: Ediciones Colihue

Autora: Graciela Montes

“Esta familia quiere estar tan pero tan unida que sus miembros están atados con sogas los unos a los otros. Es lindo estar ligados a papá y mamá, a los hermanitos, pero trae muchas dificultades prácticas a la hora de desplazarse. Y a veces se quiere dar un paseíto independiente. La solución es darse cuenta de cuál es la verdadera unión.”

Este texto literario se editó por primera vez en 1985.