



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2018 - 2020

La representación de los roles de género en las imágenes de los libros  
oficiales de la educación primaria

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

Prof. Elisa Mariana Rios Pignatta

Directora de Tesis: Dra. Jeisil Aguilar Santos

**Montevideo, julio 2020**

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo. En primer lugar a la Dra. Jeisil Aguilar, por su constante guía y apoyo a lo largo del proceso de investigación.

Agradezco a mi colega Mag. Rita Carbonell, por comprender y apoyar mis tiempos de investigación.

Al CFE y FLACSO Uruguay, por brindarme la posibilidad de crecer profesionalmente.

Un agradecimiento especial a mi familia y amigas. A Valentina Roldós y a mi hermana Cecilia, por su apoyo constante, sugerencias y por siempre confiar en mí. A mi marido Luis, y a mis hijos Mateo y Diego, por la paciencia y la contención emocional en este recorrido.

## Índice

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>ii</b>
<b>Índice de imágenes .....</b>	<b>iv</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vi</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
Problema de investigación .....	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos .....	10
Preguntas relativas a los objetivos .....	11
<b>Capítulo 1. Marco Teórico .....</b>	<b>14</b>
1.1 Antecedentes .....	14
1.2 Los textos escolares y su papel en la construcción social. Apuntes sobre el entorno educativo uruguayo .....	17
1.3 La imagen, su definición y papel en el conocimiento.....	21
1.4 Relaciones de poder simbólico relativas al género .....	25
1.5 El papel de la escuela en la construcción de roles de género.....	28
1.6 Normativa uruguaya vinculada a la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres .....	30
<b>Capítulo 2. Marco metodológico.....</b>	<b>33</b>
2.1 Metodología y tipo de investigación.....	33
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos .....	34
2.3 Operacionalización y procesamiento de las pautas.....	37
2.3.1 Segmentación de roles según los géneros .....	37
2.3.2 Relaciones jerárquicas .....	39
2.3.3 Conductas vinculadas a los géneros .....	40
2.3.4 Diferenciación entre representación de diferentes géneros.....	41
2.4 Muestreo .....	42
<b>Capítulo 3. Análisis de resultados .....</b>	<b>44</b>
3. 1 Abordaje del contexto precedente.....	44
3.1.1 Serie MECAEP, ANEP, Banco Mundial .....	44
3.1.2 Serie surgida a partir del concurso de 2007 .....	48
3.2 Cuadernos para leer y escribir (2015 a la actualidad).....	50
3.2.1 Cuaderno para leer y escribir en primero .....	50
3.2.2 Cuaderno para leer y escribir en segundo .....	56
3.2.3 Cuaderno para leer y escribir en tercero.....	63
3.2.4 Cuaderno para leer y escribir en cuarto.....	69
3.2.5 Cuaderno para leer y escribir en quinto .....	74
3.2.6 Cuaderno para leer y escribir en sexto .....	80
<b>Conclusiones .....</b>	<b>85</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>95</b>

## Índice de imágenes

Ilustración 1: Cedida por el autor Nicolás Peruzzo .....	21
Ilustración 2: Garibaldi, Salvo, 1988, p. 39. ....	45
Ilustración 3: Garibaldi, Salvo, 1988, p. 94. ....	46
Ilustración 4: Guidali, 2015, p. 54. ....	51
Ilustración 5: Guidali, 2015, p. 60. ....	52
Ilustración 6: Guidali, 2015, p. 78. ....	52
Ilustración 7: Guidali, 2015, p. 11. ....	53
Ilustración 8: Guidali, 2015, p. 7. ....	54
Ilustración 9: Guidali, 2015, p. 60. ....	55
Ilustración 10: Guidali, 2015, p. 12. ....	56
Ilustración 11: Guidali, 2016a, p. 19. ....	57
Ilustración 12: Guidali, 2016a, p. 19. ....	58
Ilustración 13: Guidali, 2016a, p. 19. ....	58
Ilustración 14: Guidali, 2016a, p. 33. ....	59
Ilustración 15: Guidali, 2016a, p. 15. ....	60
Ilustración 16: Guidali, 2016a, p. 18. ....	61
Ilustración 17: Guidali, 2016a, p. 71. ....	62
Ilustración 18: Guidali, 2017a, p. 50. ....	64
Ilustración 19: Guidali, 2017a, p. 94. ....	64
Ilustración 20: Guidali, 2017a, p. 32. ....	65
Ilustración 21: Guidali, 2017a, p. 74. ....	68
Ilustración 22: Guidali, 2017a, p. 22. ....	68
Ilustración 23: Guidali, 2016b, p. 33. ....	71
Ilustración 24: Guidali, 2016b, p. 47. ....	72
Ilustración 25: Guidali, 2016b, p. 67. ....	73
Ilustración 26: Guidali, 2016b, p. 49. ....	74
Ilustración 27: Guidali, 2017b, p. 27. ....	75
Ilustración 28: Guidali, 2017b, p. 8. ....	76
Ilustración 29: Guidali, 2017b, p. 6, 12, 30, 40, 56. ....	76
Ilustración 30: Guidali, 2017b, p. 33. ....	77
Ilustración 31: Guidali, 2017b, p. 39. ....	78
Ilustración 32: Guidali, 2017b, p. 33. ....	79
Ilustración 33: Guidali, 2018, p. 50. ....	81
Ilustración 34: Guidali, 2018, p. 31. ....	81

## Resumen

La presente investigación abordó la importancia de las imágenes en los textos oficiales de la escuela primaria, vinculadas a la representación de los roles de género. En la sociedad uruguaya la mujer ha sido durante muchos años relegada a tareas domésticas y de cuidado de la familia y esta situación se ha promovido también desde el ámbito educativo. Se ha considerado que los textos escolares son instrumentos utilizados en la escuela con fines que transitan de lo académico a lo cultural. Las imágenes son portadoras de información directa y efectiva. El objetivo de la investigación fue analizar hasta qué punto las imágenes presentes en los textos oficiales de lectura de la educación primaria, son coherentes con la normativa que promueve igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en Uruguay. Se analizaron los libros que se entregan a todos los estudiantes de la educación pública uruguaya en la actualidad. Para la realización de los análisis se utilizó por un lado la metodología de análisis de contenido, y por otro el estudio iconográfico a partir de estudios de Panofsky (1987), Barthes (1971, 1986, 1989) y otros teóricos contemporáneos como Mitchell (2003) y Belting (2003), que permitieron un abordaje más amplio y actual a la significación de las imágenes. Se concluyó que en los textos actuales hay un cuidado especial en la representación de actividades, profesiones y tareas que se realizan por los diferentes géneros, aunque en algunos casos se perpetúan algunos de los estereotipos de género tradicionales.

Palabras clave: análisis de imágenes, educación primaria, textos escolares, roles de género.

## **Abstract**

This research has addressed addresses the importance of images in official elementary school texts, linked to the representation of gender roles. In Uruguayan society, for many years women have been relegated to domestic and family care tasks, and this situation has also been promoted from the educational sphere. School texts were considered to be tools used in schools for purposes that range from the academic to the cultural. Images are carriers of direct and effective information. The objective of this research was to analyze the extent to which the images included in official primary education reading texts reflect the regulations that promote equal rights and opportunities between men and women in Uruguay. The books given to all students in Uruguay's public education today were analysed. The analyses were carried out using content analysis methodology and iconographic studies based on studies by Panofsky (1987), Barthes (1971, 1986, 1989) and other contemporary theorists such as Mitchell (2003) and Belting (2003), which allowed for a broader and more up-to-date approach to the meaning of images. The conclusion is was that current texts take special care in representing activities, occupations and tasks carried out by different genders, although in some cases they perpetuate some of the traditional gender stereotypes.

Keywords: image analysis, elementary education, school texts, gender roles

## Introducción

En la sociedad uruguaya la mujer ha sido durante muchos años relegada a tareas domésticas y de cuidado de la familia. Esto ha implicado relaciones de poder complejas. Según Foucault (1988), las relaciones de producción y significación, están presentes en la construcción del ser humano como sujeto, se dan en ámbitos sociales, y son inherentes a la convivencia.

Las diferencias entre los sexos han sido históricamente naturalizadas mediante lo que Bourdieu (2000) denomina la dominación masculina, que tiende a ser afirmada por el orden social, con una diferencia entre sexos que mantiene una lógica de reproducción de las relaciones de poder. El autor afirma que “La visión androcéntrica se impone como neutra” (Bourdieu, 2000, p. 11), asumiendo por lo tanto el androcentrismo como natural.

Los estereotipos de género son construcciones sociales que asocian a la diferencia sexual biológica, ciertas características del comportamiento. Es decir, a las “actitudes, características y roles esperados por el entorno en un niño o una niña a partir de la identificación de su sexo según sus caracteres anatómicos externos” (Puleo, 2013, p. 2). El sexo, por tanto, es una característica biológica, mientras el género, construido socialmente, supone determinados atributos que trascienden el sexo. Este tipo de concepción asume que la naturaleza de la mujer es dada por su condicionamiento biológico, naturalizando las diferencias en las conductas. Por lo tanto, el género femenino se refiere a las características asociadas socialmente a lo femenino, más allá de la condición biológica de mujer. La escuela, a partir de su poder como constructora de relaciones sociales, y de transmisora de los saberes hegemónicos vinculados a lo social y a lo político, ha justificado y naturalizado los estereotipos mediante los roles de género.

Si se consideran los textos escolares como instrumentos utilizados en la escuela con fines que trascienden de lo académico a lo cultural y las imágenes como portadoras de información y como una forma de comunicación no verbal, ellas aportan a la construcción de un mensaje que refleja convenciones culturales vinculadas a los estereotipos de género tradicionales.

El contenido escolar se encuentra regulado, limitado en parte por el currículum y por la intervención del docente. Los textos escolares actúan de nexo entre los saberes

seleccionados para ser transmitidos a los y las estudiantes, mediados por la acción de docentes. La escuela también legitima relaciones de poder, que definen y condicionan los saberes.

La acción pedagógica planteada por Bourdieu y Passeron (1996), considera que en la escuela se produce un tipo de violencia simbólica, y como tal es un modo de imposición del poder de la posición dominante o autoridad. La educación es un campo donde esto se encuentra presente, y los textos escolares instrumentos que legitiman esta acción.

En el libro de texto, se reflejan un conjunto de valores y convenciones sociales, que promueven de manera simbólica, los vínculos entre las personas y por lo tanto los roles asociados a los géneros. También reflejan las convenciones y representaciones de hombres y mujeres, así como las interacciones y división de tareas entre lo público y lo privado.

Las imágenes asumen un papel importante desde los inicios de los textos escolares, lo que refleja su capacidad e importancia en la formación de las y los educandos. El estudio de las imágenes tiene en cuenta su función narrativa (Belting, 1994). Ellas informan, enuncian, y son capaces de comunicar de manera directa, por lo que se consideran un lenguaje en sí mismas (Dondis, 1976, Acaso, 2009). De este modo se vinculan con las y los espectadores como un evento comunicativo, a partir del cual se produce una construcción de sentido tanto individual como colectivo. Las imágenes además son capaces de contar sucesos y susceptibles de ser leídas como relato. En los textos escolares, las imágenes funcionan como una forma de comunicación, que tiene como destinatarios a niños y niñas, con un carácter casi universal. Las mismas se vinculan con la realidad y son un elemento que contribuye a la construcción de la misma, partiendo de un modelo ideológico hegemónico.

El uso de las imágenes en ámbitos educativos refuerza su función narrativa y complementaria al texto, además de ser un mensaje directo y fácil de recordar. En este sentido, su inclusión en textos escolares se justifica para prevalecer en la memoria de educandos, y utilizar esa función en la construcción de sentido, que acompaña y complementa al texto escrito.

El marco legal es muchas veces anterior a los cambios culturales, y se busca estudiar en qué medida se ha comenzado a desestructurar ese vínculo entre el sexo biológico y la conducta esperada, que supone roles y comportamientos definidos para cada persona, sin



mostrar alternativas. Este marco legal, que contextualiza los textos analizados, corresponde a la Ley N° 18.104, aprobada en el Parlamento Nacional en marzo de 2007, que fue promulgada en mayo del mismo año a través del decreto 184/007. La misma se denomina “Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República”. Ella establece en el artículo 3°: “Encomiéndose al Instituto Nacional de las Mujeres (artículo 377 de la Ley N° 17.930, de 19 de diciembre de 2005), el diseño del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos” , y en el artículo 4°, establece los objetivos para este plan. En ellos se garantiza el respeto a los derechos humanos, el ejercicio igualitario de los derechos, la inclusión que abarca lo social, lo político, lo económico y lo cultural. En el artículo 4 ° C, se especifica “Promover cambios culturales que permitan compartir en condiciones de igualdad el trabajo productivo y las relaciones familiares y aseguren el acceso equitativo de hombres y mujeres a los procesos de innovación, ciencia y tecnología en los planes de desarrollo”. Los cambios culturales propuestos deben ser coordinados a través del Instituto Nacional de mujeres. En el Art. 8°, queda estipulada la creación en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social “ el Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas de Igualdad de Género, presidido por un representante del Instituto Nacional de las Mujeres” (2007).

Esta ley, al ser promulgada en el año 2007, establece pautas que abarcan cambios culturales, por lo que la educación y los dispositivos utilizados en ella, como los textos escolares, no pueden quedar excluidos de estos cambios.

Antecedentes de estos textos, publicados en el marco del proyecto denominado Mejoramiento de la calidad en educación primaria (MECAEP), con financiamiento del Banco Mundial, entre los años 1994 y 2002, ya explicitaban la necesidad de no recurrir a estereotipos ni promover ningún tipo de discriminación. Estos preceden a la ley antes mencionada. Otros textos anteriores fueron realizados a partir de un concurso impulsado por el Consejo de Educación Primaria, en el año 2006. Las autoras son Verónica de León, Luisa Ayerza y Rafaela Ciccarino, y Lucía Forteza y Alejandra Rodríguez. Estos últimos atraviesan cronológicamente la entrada en vigencia de la Ley N° 18.104 (IMPO, 2007).

Por lo antes planteado, en esta investigación se analiza el uso de las imágenes en los textos escolares oficiales utilizados en la actualidad en la escuela primaria. Se seleccionan para el análisis las imágenes que muestran representaciones vinculadas a los roles de género y a los vínculos entre personas, considerando las imágenes en su función comunicativa. Se propone un estudio de las maneras en que la escuela promueve la

construcción de mensajes sobre los roles de género, a partir de las imágenes. Estos roles están vinculados a las profesiones, las tareas del hogar, las tareas de mando y el cuidado de hijos. Se indaga en las relaciones de poder domésticas, la autoridad en el hogar, la actitud servil de mujeres a hombres, para determinar si se encuentran reflejadas en las imágenes que se utilizan en los textos estudiados. También se indaga en las conductas representadas según el género, tanto en actividades sociales, familiares y deportivas. En los análisis conviven los estudios entre lo público, el mundo del trabajo y la vida social; y lo privado vinculado al hogar, sus tareas y el cuidado de niños y niñas. Se observan y analizan las imágenes para develar hasta qué punto apoyan las ideas sobre la construcción de roles de género, a partir de representaciones que justifican determinada hegemonía.

### **Problema de investigación**

A partir de las consideraciones anteriores, se define la siguiente interrogante como problema de investigación:

¿Hasta qué punto las imágenes presentes en los libros oficiales de lectura de la educación primaria utilizados actualmente, son coherentes con la propuesta de la normativa respecto a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres?

### **Objetivo general**

Analizar la coherencia entre las imágenes presentes en los textos oficiales de lectura de la educación primaria y la propuesta de la normativa respecto a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en Uruguay.

### **Objetivos específicos**

1. Relevar las imágenes vinculadas a los roles de género en textos de lectura oficiales de la educación primaria utilizados en la actualidad.
2. Analizar el contenido presente en las imágenes, relativo a los roles de género en los textos de lectura oficiales de la educación primaria.
3. Comprobar si los aspectos relacionables a los derechos y oportunidades de las mujeres presentes en las imágenes de los libros de lectura oficiales que se utilizan

en la actualidad, son coherentes con la normativa vigente a partir de la Ley N° 18.104 del año 2007.

El uso de las imágenes en textos para escolares es importante hoy, y lo ha sido a partir de que Comenio (1658) en su *Orbis Sensualium Pictus*, propone su uso con un sentido didáctico. Esto da la pauta de que la importancia de las mismas para conocer y enseñar sobre el mundo y sus relaciones no es solamente un asunto de la posmodernidad ni de las nuevas tecnologías.

La presente investigación está centrada en el análisis de las imágenes, considerando que las mismas tienen el poder de ser protagonistas en la sociedad (Belting, 2003), influyendo sobre las personas. Su poder contribuye a la comprensión de los hechos o situaciones que narran, conviviendo y complementando la comunicación escrita. Las imágenes, como portadoras de conocimiento, son poseedoras de un lenguaje capaz de reflejar la manera en que los grupos dominantes mantienen y legitiman su poder. Su contenido refleja a partir del estudio iconológico, la “mentalidad básica de una época” (Panofsky, 1987, p. 49). La semiótica estudia los sistemas simbólicos y su papel en la comunicación, y es el punto de partida para los análisis que se realizan en esta tesis. Los mensajes de las imágenes son un juego dialéctico entre la denotación, o significado literal, y la connotación, o significado simbólico (Barthes, 1986).

Esta investigación es factible debido a la posibilidad de consulta de textos escolares en la Biblioteca Nacional, en la Biblioteca del Poder Legislativo, y en la biblioteca de la Escuela N° 219 Olympia Fernández, y la Escuela N° 274 Lorenzo Ríos. Todas las bibliotecas mencionadas poseen un archivo de textos escolares publicados en diferentes años. También es posible acceder a los textos actuales en la página del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Los períodos de tiempo son acotados, y la investigación se remitirá específicamente a textos de lectura oficiales, por lo cual el tema queda definido en un contexto abarcable.

### **Preguntas relativas a los objetivos**

- ¿Qué evidencias relativas a los roles de género se encuentran en las imágenes utilizadas en textos de lectura oficiales escolares?

- ¿Qué significado asociado a los roles de género están presentes en esas imágenes?
- ¿Las imágenes relacionadas a los derechos y oportunidades de las mujeres presentes en los libros de lectura oficiales de la educación primaria son coherentes con la normativa vigente a partir de la Ley N° 18.104 del año 2007?

La tesis se organiza en la introducción, un capítulo teórico, uno metodológico, uno de análisis y un último apartado que establece las conclusiones.

El capítulo teórico aborda en primer lugar los antecedentes de la investigación. Se encontraron ejemplos de análisis de textos escolares latinoamericanos, validados como elementos valiosos para conocer aspectos sociales. Estos análisis encuentran en los textos escolares herramientas de transmisión de valores e intenciones desde el Estado y sus clases hegemónicas a la población, y algunos establecen evidencias en la legitimación de roles según el género, como el caso de *¿Mamá amasa la masa?* de Wainerman y Heredia (1999). También se encontraron investigaciones sobre el uso de imágenes como actos de comunicación y como reflejos de convenciones vinculadas a estereotipos de género. Luego se aborda la importancia de los textos para reflejar convenciones sociales más allá de lo escolar, ya que sus enseñanzas están validadas y son aplicadas fuera del ámbito escolar. En tercer lugar se aborda el tema de la imagen, que presente en los textos escolares transmite un mensaje directo y fácil de recordar, debido a sus características diferentes a las del texto escrito. Posteriormente se habla del poder, aludiendo a Althusser (1984) y a su definición de la escuela como un Aparato Ideológico del Estado para derivar en un análisis de la manera en que las imágenes contribuyen a la transmisión de determinada ideología. Se estudian además las definiciones de género y el papel de la escuela como generadora de conductas al respecto de los roles vinculados a los mismos.

El capítulo metodológico establece la metodología de la investigación, que se enmarca en el paradigma cualitativo. Se utiliza el método de análisis de contenido basado en la metodología estipulada por Krippendorff (1990), y el análisis iconológico de las imágenes, justificando una coexistencia complementaria entre imágenes y texto. Se establecen en este capítulo las unidades de análisis relativas a los roles del género representados en las imágenes de textos escolares uruguayos. Ellas son: profesiones, tareas del hogar, tareas de

autoridad, cuidado de los niños y niñas. Teniendo en cuenta estas unidades, se definen las unidades de registro para el estudio de las imágenes. Posteriormente se analizan respecto a su iconología.

En el capítulo de análisis se estudian y decodifican las imágenes de la serie objetivo de esta tesis, que es la denominada *Cuadernos para leer y escribir* publicados a partir del año 2015 (denominados *CLE* a partir de ahora) y utilizados en la actualidad. Se tienen en cuenta algunos libros de series anteriores como referencia para los análisis. Ellos pertenecen a dos series anteriores: unos editados entre los años 1994 y 2002, y otros que fueron editados entre los años 2008 y 2013.

En el último apartado se establecen las conclusiones surgidas de los análisis realizados.

Los aportes de esta investigación se vinculan a la valorización de las imágenes como constructoras de mensajes y el modo en que son utilizadas en ámbitos educativos. Además conduce al estudio de cómo los elementos visuales contribuyen a la construcción y justificación de roles de género en la Escuela. Se pretende estimular el cuidado respecto al uso de las imágenes en relatos dedicados a la infancia, ya que estas trascienden lo ilustrativo y lo propiamente escolar.

## Capítulo 1. Marco Teórico

Este capítulo aborda los conceptos que sustentan los análisis de esta tesis. Por un lado, se estudian los antecedentes, entre los que se han encontrado varios ejemplos uruguayos y latinoamericanos, lo que permite el análisis a partir de conocimientos previos y la apropiación de algunos conceptos que son constantes a lo largo de las investigaciones. Algunos de estos antecedentes estudian las evidencias relativas a los roles de género presentes en textos escolares. Otros estudian el poder de las imágenes en la transmisión de conocimientos e información, considerándolas medios de representación de convenciones sociales.

Por otro lado, se aborda el tema del uso e importancia de los textos escolares, que son un material especialmente diseñado para su uso en la escuela, y sus contenidos están directamente vinculados a la intención social de la educación, que trasciende los saberes académicos. Los textos escolares han recurrido al uso de imágenes además de textos, y lo que se analiza es el uso de las imágenes para fortalecer determinadas ideologías, asociándolas a su poder persuasivo y de permanencia en la memoria.

Se consideran también aspectos vinculados a la definición de género y la justificación de su relevancia como categoría de análisis. Se aclaran, además, las diferentes concepciones y usos de las imágenes en la construcción del conocimiento y la ideología, a partir del estudio de referentes teóricos.

Los roles de género han sido modelados a través de los años, y la narrativa visual en la escuela no escapa a la construcción de esos modelos, por lo que esta investigación conjuga el estudio de la iconología visual y el análisis del contenido de las imágenes, para develar si existe una intención vinculada a la construcción de determinados roles de género.

### 1.1 Antecedentes

Diversos antecedentes a esta investigación han tratado temas relativos al género en la educación, al uso de textos escolares para determinar relaciones de poder y a los vínculos entre escuela y sociedad, con los textos como dispositivos simbólicos. Otros antecedentes hacen referencia al uso de imágenes en la construcción de narrativas asociadas al papel de la mujer y al aporte de las imágenes a los discursos ideológicos.

Una investigación desarrollada sobre escuelas ecuatorianas por Ana María Goetschel (2001), se refiere al adoctrinamiento de las mujeres en los ámbitos escolares, en épocas en que la iglesia era la responsable de la educación, previas a 1912. A través de la educación “se van forjando imágenes o representaciones con respecto a lo femenino” (p. 340). Se estructura una idea de los roles de género, de las actividades y las maneras de ser que debían tener las mujeres. Las mujeres eran sometidas al control social y a pautas morales a partir de la educación. Romper con esas convenciones es un camino complejo, siendo los estudios ecuatorianos reflejo de otras sociedades latinoamericanas. Uruguay no escapa a esas convenciones.

Pantoja (2007), da un testimonio de cómo las investigaciones históricas se basan en las imágenes para establecer relatos verídicos de los hechos. Estos relatos se apoyan en las capacidades de la memoria de recurrir a ellas, y en su competencia para mostrar los acontecimientos. Estas afirmaciones son a partir de fotografías por su grado de asociación a la verdad, pero si se consideran otro tipo de imágenes ellas aportan por su capacidad de ser evocadas por la memoria. Los recuerdos son en gran parte, imágenes. El autor plantea que la fotografía puede recrear la historia, y la posibilidad de los dibujos no escapa a esta recreación dado su poder simbólico, sobre todo si aparecen en un texto escolar.

Se encontraron estudios relativos a la utilización de los textos escolares como transmisores de ideología y valores. Estas investigaciones han sido realizadas algunas en Uruguay y otras en países latinoamericanos con más profundidad. Algunos casos son comentados a continuación.

La escuela promueve cierta relación entre las personas, define roles, maneras de vincularse, y los textos escolares son un insumo que justifica y ayuda a generar ese modelo relacional. Esa relación es entre otras cosas, definida por los roles que se asumen como propios de cada género. Estas maneras de vincularse y actuar, son transmitidas a los niños y niñas en la escuela a partir de diferentes dispositivos, entre los que se encuentran los textos escolares. Los textos dan indicios de los contextos sociopolíticos en los que fueron realizados y aplicados, reflejando los cambios que se producen en las diferentes coyunturas (Wainerman y Heredia, 1999), por ello son válidos para indagar en aspectos vinculados a convenciones sociales, brindando información.

Uno de los estudios considerado un antecedente a esta investigación, es el libro *¿Mamá amasa la masa?* de Wainerman y Heredia (1999), que se aproxima al tema a través de los textos escolares utilizados en Argentina durante 100 años. Las autoras afirman que “los libros de lectura de la escuela primaria son instrumentos de “imposición cultural”, transmisores de los valores que el Estado pretende instalar en las y los futuros ciudadanos” (Wainerman y Heredia, 1999, p. 40). Aunque conceptualmente similar, la actual investigación se basa principalmente en el análisis iconológico de las imágenes utilizadas en los textos en Uruguay.

Las investigaciones de Darré y Yael (2017) y de Rodríguez (2005), producen aproximaciones al análisis de imágenes que aportan desde lo metodológico y de la construcción de estereotipos de género. Darré y Yael (2017), centran su estudio en narrativas visuales, que hacen a la fotografía protagonista de formas de ocultamiento de la mujer en la historia de Uruguay, y que contribuyen a una concepción androcéntrica de los hechos. Rodríguez (2005) hace un análisis de las imágenes y cómo estas contribuyen a generar un discurso político en portadas de revistas periodísticas. Esta investigación además da luz sobre metodologías aplicables a los análisis de imágenes que se toman en cuenta para la presente investigación, siendo las mismas el análisis iconológico de Panofsky (1987) y el análisis de contenido. Ambas investigaciones consideran a las imágenes como capaces de generar narrativas y reflejar una visión intencionada de los hechos, situaciones y acontecimientos sociales, que se alejan de la neutralidad. Por lo tanto, las imágenes son maneras de mostrar y de ocultar, y en ese sentido se consideran en esta investigación.

Otro antecedente que valida el poder de los textos escolares como transmisores de ideología y como elementos de construcción social, es una investigación uruguaya que derivó en el libro *Los textos escolares como instrumento ideológico*, escrito por Jorge Bralich (1990). La investigación manifiesta el objetivo de “determinar los contenidos ideológicos que se han transmitido, a través de las instituciones escolares, a las jóvenes generaciones de nuestro país” (p. 7). Esto se realiza a partir del análisis de “un conjunto de textos escolares utilizados durante las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del presente” (Bralich, 1990, p. 7). Se centra en textos de lectura y escritura uruguayos de tres series de diferentes épocas. La primera es del año 1889, denominada *Vázquez Acevedo*. La segunda abarca de 1900 a 1902 y se denomina *Figueira*. La tercera abarca desde 1927 a 1939 y se denomina *Abadie-Zarrilli*. Los nombres de las series aluden a los autores de los



textos escolares. Entre los aspectos analizados se incluye el contenido y, en algunos casos, el uso de imágenes. Los análisis se vinculan además con los contextos socioculturales.

Bralich (1990) hace referencia a investigaciones latinoamericanas sobre el uso de los textos escolares, donde se utilizan para transmitir mensajes asociados a determinada manera de entender la realidad. En ellos “se detectó la presencia de mensajes ideológicos en torno a cuatro áreas sociales: la familia, la escuela, la Patria y la religión.” (p. 7). La presente investigación complementa cronológicamente los análisis de este libro, además de centrarse en el análisis de las imágenes que son portadoras de información y maneras de comunicar directas.

Tanto Wainerman y Heredia (1999), como Bralich (1990) y Goetschel (2001) concuerdan que los textos escolares son fuentes de información, ofrecen una manera de indagar en los contextos culturales y sociales, brindando información y relacionándose con ellos. Es así que son portadores de ideas vinculadas al “deber ser” en la sociedad y en sus instituciones. Bralich (1990), a partir de la referencia a varias investigaciones latinoamericanas sobre ellos, afirma que los textos escolares promueven una manera de percibir las definiciones sociales. Estas definiciones no excluyen convenciones sobre los roles de género.

Los textos escolares se consideran “informantes de los contenidos ideacionales oficiales que se transmite a los niños en el ámbito educacional” (Wainerman y Barck, 1987, p. 15). Esta tesis estudia la acción de las imágenes como informantes de la promoción de roles de género.

## **1.2 Los textos escolares y su papel en la construcción social. Apuntes sobre el entorno educativo uruguayo**

La educación surge de una necesidad social y tiene la intención de acompañarse a los cambios, así como de reproducir cierto orden social. Los saberes transmitidos en la escuela atraviesan un proceso de selección para definir su relevancia, su valor para ser enseñados a las nuevas generaciones. Los textos escolares son instrumentos que resultan de esa selección. La escuela imprime con su propia lógica los saberes, vinculándolos a factores sociales y políticos, y no solo transmite saberes, sino convenciones sociales entre las que

se encuentra la diferencia de roles vinculadas a los géneros. La escuela, por lo tanto, puede ser un lugar de sometimiento o de resistencia al poder. Se puede encontrar la paradoja nombrada por Cappelletti (2019) entre la reproducción del conocimiento y las clases dominantes y la educación como arma de transformación social. Se conjugan en la educación ambas posibilidades, que son tan diferentes como próximas. Mientras se reproduce el orden social, se da una convivencia capaz de cuestionarlo.

Los textos son portadores de información que habilita el estudio de diversos aspectos de la sociedad, a su vez son responsables de la creación de identidades, imaginarios colectivos, ideas sobre la familia, la nación y la religión (Ramírez, 2003, Ossenbach, 2000). Por lo tanto, la relación de los géneros y sus diferentes roles se ven reflejadas en los mismos.

Chopin (2000), enfatiza las habilidades del texto escolar:

...para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) de la juventud (p. 16).

Entre las funciones del texto escolar, trascendiendo los contenidos curriculares, se encuentra una construcción social de ideas, convenciones y estereotipos a ser reflejados en la sociedad, fuera del ámbito escolar. Como afirma de Puelles (2000), sus funciones son simbólicas, pedagógicas, sociales, ideológicas y políticas. El autor afirma que “sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares” (p. 6). Por lo tanto, los textos escolares son un medio válido para estudiar características de la sociedad, tienen un rol protagonista en la transmisión de valores y costumbres de los grupos hegemónicos a las nuevas generaciones.

Los textos escolares son utilizados en el contexto escolar para el que fueron específicamente elaborados, lo que universaliza su alcance. Su objetivo es educativo, y sus contenidos son regulados por el Estado a partir de los conocimientos y la ideología que se considera que los niños y niñas deben incorporar en la escuela, de acuerdo al sistema de valores sustentado por el Estado. Estos valores, trascienden al contexto escolar como afirma de Puelles (2000). Los educandos son receptores obligados de los textos escolares,

sin posibilidad de cuestionarlos, por lo que se fortalecen las ideas incorporadas en los textos.

A continuación se realiza una aproximación a la historia y producción de los textos escolares en Uruguay, para poder contextualizar la presente investigación.

A partir de la reforma vareliana, con su intención de promover la lectura, se generaron varios libros de texto para ser utilizados específicamente en las escuelas. La primera serie de textos oficiales editada es la denominada *Vázquez Acevedo*, que fue utilizada en las escuelas públicas según circular de la Dirección de Instrucción Primaria del 24 de febrero de 1892 (Bralich, 1990, p. 13). Esta serie fue, además, declarada exclusiva para su uso en la escuela primaria. Otra serie muy relevante surge a partir de 1900 y es la denominada *Figueira*, que se aplicó obligatoriamente según circular de la Dirección de Instrucción Primaria del 12 de junio de 1901 (Bralich, 1990, p. 13), y fue utilizada durante casi medio siglo, conviviendo al principio con la anterior. La serie *Abadie-Zarrilli* fue usada desde el año 1927 a partir de un concurso organizado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (Bralich, 1990, p. 13). La realización de un concurso para su selección es una prueba de la injerencia del Estado en la selección de los contenidos de los libros escolares. Las imágenes de los textos han sido siempre de gran importancia en el Uruguay, encontrándose que la serie *Abadie-Zarrilli*, fue ilustrada por el reconocido artista uruguayo Carmelo de Arzádun (Bralich, 1990).

Entre los años 1956 y 1996 se utilizaron los textos de historia de la serie *Schurmann y Coolighan*, largo período que abarcó la época dictatorial así como años anteriores y posteriores.

Posteriormente, se publican textos en el marco del proyecto Mejoramiento de la Calidad en la Educación Primaria (MECAEP), con financiamiento del Banco Mundial. Estos textos se editan desde el año 1994 al 2002, y algunos son tenidos en cuenta en los análisis de la presente investigación. Fueron creados, entre otros autores, por el maestro Luis Garibaldi y la maestra María Heloísa Salvo. Estos libros surgen de un llamado a licitación de MECAEP (2000), donde se explicitaba que:

...deben evitar la presentación de modelos acabados, verdades absolutas o discriminaciones de cualquier índole. Los temas, personajes, acontecimientos que se seleccionen en los libros de texto deben abarcar todas las identidades personales,

sociales, raciales con las cuales identificarse y posibilitar la construcción de “la identidad nacional”. Se tendrá especial cuidado en que no queden grupos excluidos o denigrados (p. 37).

Esta cita, aunque no enmarcada aún en la disposición legal tomada como referencia, explicita la necesidad de no excluir ni recurrir a los estereotipos en las representaciones y relatos que se ofrecen a la infancia.

Otros textos posteriores, son los de una serie realizada por docentes, que resultaron ganadores del concurso impulsado por el Consejo de Educación Primaria, en el año 2006. La intención de ese concurso fue seleccionar recursos didácticos elaborados por maestras y maestros uruguayos. Las autoras ganadoras fueron Verónica de León, Luisa Ayerza con Rafaela Ciccarino, y Lucía Forteza con Alejandra Rodríguez.

A partir del año 2015, se editaron los denominados *Cuadernos para leer y escribir* (CLE) conjuntamente con los *Cuadernos para hacer matemática*, editados por la Administración Nacional De Educación Pública (ANEP), y son los actualmente distribuidos a todos el alumnado de la educación primaria pública uruguaya. Los CLE son analizados en el desarrollo de la presente investigación. Dichos cuadernos son realizados a partir del programa denominado Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), un programa del Consejo Directivo Central (CODICEN), cuyo objetivo es “atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales a través del mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes uruguayos” (ANEP, s.f.). El programa pretende dar herramientas para que niñas y niños sean protagonistas en sus aprendizajes, y logren un buen dominio de la lectura y la escritura, lo que les permitirá incorporar conocimientos en diversos campos del aprendizaje.

El proceso de edición de los libros objetivo de esta investigación tuvo en cuenta los aspectos definidos en la Ley N° 18.104. Los CLE se producen a partir de un llamado del Instituto Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO), en el que son seleccionadas las maestras responsables de la realización de los libros. La ilustradora y el ilustrador se seleccionaron a través de un llamado posterior. Para los CLE de 1° a 3°, envían a las y los ilustradores las tres primeras páginas de los libros en que se presentan los personajes. A partir de la respuesta a la convocatoria, es seleccionada la ilustradora y diseñadora Laura Scaron. Para los CLE de 4° a 6° se selecciona el grupo Pimiento, con el ilustrador Nicolás Peruzzo. Los ilustradores y el grupo de diseño, trabajaron en conjunto

con el equipo de docentes responsables de los *CLE*, que daban devoluciones y propuestas de cambio a los dibujos y diseños presentados. Un ejemplo es el diseño del personaje Lechuza, que fue evolucionando de persona adulta a joven, con una edad cercana a la de los escolares, como se muestra en el siguiente proceso.



Ilustración 1: Cedida por el autor Nicolás Peruzzo

El dibujante Nicolás Peruzzo afirma haber tenido en cuenta la representación de géneros, etnias y complejiones físicas de los personajes, así como una cuota similar de hombres y mujeres. Esto se debió por un lado a su experiencia en dibujos para escolares y también a pautas recibidas al momento de diseñar.

### 1.3 La imagen, su definición y papel en el conocimiento

La palabra imagen proviene del latín *imago*, y significa la representación visual de algo, que puede ser tanto material como inmaterial. Barthes (1986) asume su etimología, relacionándola con la raíz *imitari*. En esta concepción, la imagen es una imitación o copia de la realidad. Esta investigación considera a la imagen dentro de su dominio material, como la representación más o menos real de una cosa o situación.

Zunzunegui (2010) define a la imagen como “un soporte de comunicación visual en el que se materializa un fragmento del universo perceptivo y que presenta la característica de prolongar su existencia en el curso del tiempo” (p. 22). La imagen, por lo tanto, materializa un instante. Si se habla de fotografía esto es bastante literal, ella congela un instante del tiempo. En palabras de Barthes (1989): “Lo que la fotografía reproduce al infinito, únicamente ha tenido lugar una sola vez: la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente” (pp. 28-29). Si se habla de ilustración, aunque su

vinculación no esté tan directamente relacionada a lo real, puede también considerarse la representación de un momento o situación. Pero una imagen no es la verdad, como plantea Berger (2016). Ella incorpora un modo de ver, que incluye al creador y al espectador desde su contexto. Interrogarlas da insumos para un análisis de diferentes momentos históricos, al decir de Burke (2008): “Ciertos problemas históricos se iluminan de forma mucho más brillante mediante las imágenes que mediante los textos” (p. 31).

Las imágenes, en cuanto representación, tienen el poder de ser protagonistas en la sociedad. Su “papel se ha manifestado por las actuaciones simbólicas realizadas a favor suyo por parte de sus defensores o en su contra por parte de sus detractores” (Belting, 2003, p. 4). Aunque este autor basa su análisis en las imágenes religiosas, se acerca a una concepción en que las imágenes son portadoras de información, y mensajes, con poder persuasivo y simbólico. Por lo anterior, las imágenes utilizadas en ámbitos escolares, son también portadoras de poder. Su ámbito no es el religioso, es el escolar, y en ese aspecto se considera la similitud de la iglesia y la escuela como aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1984). Las imágenes escolares no son para adorar, pero pueden ser para representar su definición de un tipo de verdad, reflejo de las convenciones sociales que se espera adopte el alumnado, y asuma como naturales y verdaderas.

Para hablar de las imágenes hay que contextualizar la lectura, no solo su producción. Podría decirse que esto es similar a lo que sucede con un texto escrito o cualquier creación humana. Las imágenes informan, modelan, enuncian, y si son utilizadas en un contexto escolar, éste valida sus mensajes.

Se propone analizar las imágenes desde su lenguaje denotado y connotado (Barthes, 1986), y a partir de la iconología de Panofsky (1987), estudiando significados asociados a las relaciones de poder reflejadas en ellas, manifestadas a partir de la división de roles de género. Se complementan estos análisis con estudios contemporáneos sobre la visualidad, que involucran en la lectura al sujeto que mira, con su carga emocional y cultural. Como afirma Augustowsky (2016): “El ojo humano no es un perceptor neutro, pasivo, automatizado e inocente, sino un instrumento condicionado por un aprendizaje cultural y un auto-aprendizaje. Esto se debe a que la visión es siempre un fenómeno socializado” (p. 2).

En referencia a textos escolares, el lenguaje escrito no es el único portador de información. Las imágenes también pueden ofrecer una lectura de aspectos culturales y sociales, al igual que los testimonios de libros históricos. Las imágenes además, colaboran en la asimilación de los conocimientos. Por lo tanto, brindan información sobre hechos sociales a través de su significado (Mitchell, 2009, Barthes, 1986). A su vez, los hechos y convenciones sociales, son portadores de significados a través de los contextos escolares.

El uso de las imágenes (considerando sus posibilidades de permanecer en la memoria y sus intenciones pedagógicas) en textos escolares, es importante hoy y lo ha sido a partir de que Comenio (1658) en su *Orbis Sensualium Pictus*, propone su uso con un sentido didáctico. Comenio (1658) asume que las imágenes aportan al conocimiento y la comprensión del mundo. Las vincula al texto, ofreciendo otra forma de conocimiento, paralela y complementaria. Las imágenes son válidas para conocer y enseñar sobre el mundo y sus relaciones, a través de la historia.

Dentro de las instituciones escolares, las imágenes han sido utilizadas al considerar que poseen un poder que estimula la comprensión y el relato de un hecho o situación, y que son capaces de permanecer en la memoria. El contexto escolar determina un tipo de lectura asociado al conocimiento y al deber ser, siendo los textos escolares una herramienta para reflejar ideales de comportamiento y de convenciones sociales. En esta línea, Wainerman y Barck (1987), afirman que los textos escolares, no solo transmiten contenidos relativos al conocimiento, sino que “transmiten contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad y, al hacerlo, procuran moldear los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos, futuros ciudadanos” (p. 21). Las imágenes ofrecen información y pueden ser analizadas respecto a jerarquías, posturas, vínculos, aspectos étnicos, simbología del color, entre otras. También pueden analizarse desde lo que excluyen y lo que muestran, el encuadre de la realidad que asumen reproducir.

La función de las imágenes como actores que permanecen en la memoria se entiende en el decir de Aby Warburg, estudiado por Burrucúa (2002), para quien éstas ofrecen a los individuos la posibilidad de actuar frente a ellas, generando la tríada palabra, imagen, acción. Las imágenes tienen la capacidad tanto de mostrar como de ocultar, según la intención del emisor, siendo portadoras de información y actores en la comunicación. Las apreciaciones al respecto del poder de las imágenes planteadas por Mitchell (2009),

referencian a lo que llama giro pictorial, el descubrimiento de la imagen como “un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad” (p. 23). El acercamiento a ámbitos educativos requiere una mirada pedagógica y una construcción de sentido en ellas, como parte de narraciones visuales vinculadas a temas ideológicos, considerando la interacción entre la visualidad y los mensajes que se promueven en las instituciones.

Con la misma intención, Sontag (2006) afirma: “La imagen quizás distorsiona, pero siempre queda la suposición de que existe, o existió algo semejante a lo que está en la imagen” (p. 19). Lo anterior da pautas para el análisis y el estudio del uso de las imágenes en un contexto determinado. Las imágenes reflejan cierta intención social, y son asociadas a la verdad y a determinada relación de poder que muestran más o menos explícitamente.

La imagen es portadora de mensajes, que a partir del estudio semiológico, es posible descomponer en significantes y significados (Barthes, 1971). Los significantes son los asociados a un mensaje descriptivo o literal, pertenecientes al plano de la expresión, que el autor denomina denotación, y los significados son asociados a su contenido o connotación. Se conforma en las imágenes un sistema de significación, que exige saberes culturales. Este sistema está compuesto por el contexto sociocultural de la producción de las imágenes, por los espectadores en sus contextos y por sus significantes.

Por lo tanto, las imágenes son capaces de ser sometidas a varios niveles de análisis. Por un lado desde la diferenciación entre su lenguaje denotado y connotado (Barthes, 1986). Por otro desde lo que Panofsky (1987) llama iconografía, e iconología. La imagen tiene por un lado un mensaje literal, y por otro un mensaje simbólico, que pueden ser analizados. El autor define un método secuenciado de análisis de las imágenes, que parte de la observación literal, para encontrar significados en ellas. Los denomina análisis preiconográfico, iconográfico e iconológico, siendo la iconología asociada a la significación profunda, interpretativa, de las imágenes. Esta concepción de iconología (que proviene del siglo XIX), es actualmente más amplia, ya que las imágenes han tomado un protagonismo social, más cotidiano, y no poseen una única significación.

Barthes (1986) analiza la relación entre imagen y texto, asumiendo que el texto cumple una función de anclaje, de vínculo a la realidad que contribuye con la connotación de las imágenes. De manera análoga y complementaria, la presente investigación asume la



función de las imágenes como formas de anclaje del texto, como un complemento más que como una ilustración, como una construcción que es capaz de guiar el significado de lo que se puede denominar en palabras de Mitchell (2009) “imagentexto”.

Se establece en los textos escolares una colaboración entre palabras e imágenes. Se trata de una relación dialéctica, una colaboración que Foucault (1968) llama “caligrama”, aportando unas al significado de las otras. El autor afirma que existe una relación entre lo decible y lo visible, y este estudio se centra en lo que dice lo visible.

Las imágenes naturalizan una construcción de la identidad sociocultural. Lo que se espera desde lo político se legitima y se impone en diversos ámbitos, siendo el de interés para esta investigación la escuela y sus instrumentos. La escuela reproduce el poder social, y los textos escolares son un recurso para legitimar ese poder hegemónico.

La escuela como institución es una fuente portadora de la confianza social. El alumnado recibe los textos escolares, que son materiales específicamente diseñados para su uso escolar, y sin uso fuera de ella. Las y los educandos son receptores de su contenido, y su institucionalización lo vuelve creíble, portador de verdades, por lo tanto, un instrumento de control social.

El contenido escolar presupone el conocimiento social, y en ese presupuesto asume las diferencias, la definición de la otredad, lo socialmente asumido como correcto o incorrecto. Los aspectos visuales contribuyen a la construcción de lo social y también las visualidades están contextualizadas y pautadas socialmente (Mitchell, 2003), por lo que contribuyen a la formación de ideología.

#### **1.4 Relaciones de poder simbólico relativas al género**

Determinadas concepciones históricas implican una relación entre sexo biológico y comportamiento esperado o ideal que debe ser desestructurado. Rubin (1998) establece que la construcción de relaciones de poder fue promovida a partir de las obras de Lévi-Strauss y Freud, en las que se “empieza a vislumbrar un aparato social sistemático que emplea mujeres como materia prima y modela mujeres domesticadas como producto” (pp. 96, 97). Ese aparato social, en el que intervienen diferentes actores (la escuela, la familia,

la iglesia, los medios, etc.), es responsable de la construcción de las características vinculadas a los roles de género.

Por lo tanto la educación como reproductora social (Bourdieu, Passeron, 1996), contribuye también a reproducir estereotipos y roles de género arraigados en la sociedad, a partir de diversos dispositivos entre los que se encuentran los textos escolares.

Para Wainerman y Heredia (1999) “el género es una forma de desigualdad social debido a que la diferenciación de orden biológico entre varones y mujeres se interpreta culturalmente como una diferencia sustantiva, de capacidades.” (p. 26). Esta desigualdad es según las autoras transmitida a partir de un modelo de comportamiento que se refleja en los textos escolares que analizan. La mujer suave, dulce, sumisa, encargada de las tareas de la casa, asociada a lo que se entiende por género femenino; y el hombre fuerte, proveedor, dominante, es lo que se construye y entiende como vinculado al género masculino. En esta línea, Scott (1986) afirma que el género es “una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289), o “el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (p. 292), y que constituye las relaciones sociales a partir de las diferencias sexuales.

El androcentrismo y el sexismo se encuentran presentes en nuestra sociedad, y los textos escolares, no escapan a ese tipo de visiones en las que se establecen relaciones de poder simbólico y conductas esperables, pautadas por la pertenencia a determinado género. Las conductas que se analizan en la presente investigación, derivan de lo que Rubin (1998) denomina “intercambio de mujeres”, que puso a las mujeres en un lugar de patrimonio o mercancía poseída por el hombre como objeto de transacción. Se aprecian en la actualidad expresiones provenientes de este concepto, principalmente en ceremonias religiosas tradicionales vinculadas al casamiento, en que la mujer es “entregada” por el padre en matrimonio. Como este ejemplo, conductas y concepciones de lo femenino como mercancía, prevalecen en la cultura.

Las diferencias vinculadas al sexo han sido justificadas por filósofos como Aristóteles, quien asimila los principios de fuerza y actividad a lo masculino, y Hegel, que considera el sexo femenino como pasivo (de Beauvoir, 1949). La diferencia basada en la inferioridad se ha justificado desde diferentes campos. Como afirma de Beauvoir (1949), “Para probar la inferioridad de la mujer, los antifeministas han apelado no solo a la religión, la filosofía y la teología, como antes, sino también a la ciencia: biología, psicología experimental, etc”

(p. 19). La construcción social de los géneros ha estado ligada a los roles de mujeres y hombres. Históricamente, es probable que el término haya sido introducido por feministas americanas para referirse a las diferencias vinculadas al sexo (Scott, 1996). En esta dirección, Corbo (2005) plantea que “ser mujer no significa solo tener un sexo femenino, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos” (p. 253). Estos roles se vinculan a los relacionamientos entre partes que constituyen la formación de vínculos en la sociedad. El género, por lo tanto, más que una construcción cultural o un sinónimo de la diferenciación sexual, es una “invitación a pensar de manera crítica cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian” (Scott, 2011, p. 98).

Considerando lo anterior, se entiende que el género es una significación a partir de las características sexuales de las personas y que en los espacios educativos se legitiman y construyen los roles y funciones sociales vinculadas a los mismos. La categoría género es relevante para el análisis, como plantea Scott (1996, 2011), ya que es posible partir de los estudios, analizar cómo el género actúa tanto en las relaciones como en la organización del conocimiento histórico, siendo una categoría que debe ser abierta al establecimiento de significados vinculándolos al contexto. La autora hace énfasis en la necesidad de no utilizar la categoría “género” como sustituto de “mujeres”. Afirma que: “El uso de género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad” (p. 271). Hace hincapié en la necesidad de determinar cómo la desigualdad de género afecta al resto de desigualdades sociales. Es así que si se asume esta desigualdad, las definiciones de roles de género en la escuela afectan a otras desigualdades vinculadas al comportamiento y lugar en la sociedad, al decir de la autora a “áreas de la vida que no parecen conectadas con él” (p. 275).

A mediados del siglo XIX se comienzan a cuestionar ciertas definiciones del género, a partir de las luchas por el sufragio femenino. En el siglo XX se prosigue con las luchas por los derechos de las mujeres. En la actualidad, se continúa con la deconstrucción de conceptos arraigados en la sociedad, en los que la mujer ha sido considerada inferior, no solo física, sino psicológica e intelectualmente. Se trata de un camino lento en la redefinición de las relaciones entre las personas.

El poder simbólico se considera a partir de las acepciones de Bourdieu (1999), que plantea que el mismo es estructurado por los sistemas simbólicos. El autor lo define: “El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo” (p. 67). Ese sentido del mundo se construye de manera homogénea y con la intención de perpetuar intereses de las clases dominantes. Los sistemas simbólicos (que estructuran el poder simbólico) tienden a preservar las relaciones de poder que se dan en la sociedad, por medio de las ideologías que transmiten. “Las ideologías sirven a los intereses particulares que ellas tienden a presentar como intereses universales, comunes al conjunto del grupo” (Bourdieu, 1999, p. 68). En este sentido Scott (1986), plantea que la manera en que las sociedades representan al género, es una manera de estipular determinadas normas de relación y poder simbólico dentro ellas, haciendo uso del género para “construir el significado de una experiencia” (p. 282). Esos significados son dados a través del lenguaje con su poder simbólico, y en esta investigación se consideran también atribuidos a partir de representaciones visuales, portadoras de simbología.

Los roles de género, transmitidos a través de la educación, son analizados desde la perspectiva de Bourdieu (2000) que indica que “el principio de la perpetuación de las relaciones de fuerza materiales y simbólicas que allí (en la unidad doméstica) se ejercen se sitúa en lo esencial fuera de esta unidad, en unas instancias como la iglesia, la escuela o el Estado” (p. 83), aunque su reflejo más notorio sea en ámbitos domésticos y sociales. Los textos escolares, con su convivencia de imágenes y palabras, son instrumentos que colaboran con la definición de estas relaciones de fuerza, tanto materiales como simbólicas.

### **1.5 El papel de la escuela en la construcción de roles de género**

La escuela es una de las instituciones encargada de imponer o mantener determinada ideología de las clases dominantes. Es lo que Althusser (1984) denomina un Aparato Ideológico del Estado, y en muchos casos sus concepciones van a un ritmo diferente del legal. En el contexto de la investigación se considera la escuela como un lugar donde se aprenden “reglas (...) del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, 1984, p. 26). Es decir que en la escuela no solo se imparten conocimientos vinculados al campo

de la producción, sino que se transmiten también conocimientos relativos al orden y al deber ser en la sociedad, y en consecuencia relativos al papel del género y a sus relaciones de poder reflejados en la diferencia de roles. Los textos estudiados, al ser oficiales y universales para las escuelas públicas de Uruguay, se vinculan estrictamente a la intención educativa del Estado. Es así que la escuela se entiende como un aparato ideológico que ha contribuido a la diferenciación de roles y a la domesticación de la mujer, vinculándola a tareas de cuidado y servicio. Rubin (1986) realiza en este aspecto una apreciación que vincula el capitalismo con el trabajo doméstico. Este contribuye a la reproducción de la mano de obra, cuando la mujer apoya a la acción del trabajador en el sistema productivo, mediante el trabajo doméstico. La mujer por lo tanto es madre, trabajadora doméstica, y asistente oculta del hombre quien realiza el trabajo acorde al sistema productivo.

La escuela es uno de los lugares en que se construyen los vínculos de la infancia con la sociedad, teniendo en cuenta la circulación cultural. La educación es responsable de la reproducción del orden social y tiene una influencia importante en el sistema cultural. A partir de ella se generan sentidos, ideas, concepciones del ser humano, del comportamiento, de la familia y de la identidad. Es decir que en la escuela no solo se imparten conocimientos vinculados al campo de la producción, sino que se transmiten también conocimientos relativos al orden y al papel de las personas en la sociedad, y en consecuencia relativos al lugar del género en la diferencia de roles.

Se utilizan en la escuela diferentes instrumentos para la transmisión de estas convenciones sociales, que van desde lo vincular del docente con estudiantes, la disposición dentro del aula a través de la postura corporal, a los textos escolares que naturalizan estos discursos vinculados a los ideales y al deber ser en la sociedad. El contexto escolar determina un tipo de lectura asociado al conocimiento y al deber ser, y los textos escolares son una herramienta para reflejar ideales de comportamiento y de convenciones sociales. Las imágenes presentes en los textos son elementos que refuerzan estos ideales.

Los textos estudiados, al ser oficiales, se vinculan estrictamente a la intención educativa del Estado. En este marco es que se pretende analizar si existe coherencia en el tipo de convenciones transmitidas respecto al rol de la mujer a partir de las imágenes en textos escolares, en el contexto de la Ley N° 18.104 (2007). Dentro de los textos escolares, se estudian las imágenes, que aportan un tipo de información directa y universal.

Se interpreta la participación de las imágenes en la construcción del poder social. Este poder se ejerce a través del control de un grupo hegemónico sobre otro, y la escuela justifica esta hegemonía, colaborando en la reproducción de ese poder. Las intenciones de estos grupos hegemónicos están vinculadas al ejercicio del poder y el control social. La división de roles asociada a los géneros da cuenta de la expresión de un poder social masculino, y su naturalización a través de las imágenes en textos escolares justifica un análisis de las mismas para desarticular lo considerado natural.

### **1.6 Normativa uruguaya vinculada a la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres**

Los años 2000 constituyen una época en que la discriminación de diferentes tipos tomó estado público, y en Uruguay se emprenden políticas públicas para mitigarla. Una de ellas es la creación de la Comisión honoraria contra el racismo, la xenofobia y toda forma de discriminación, creada en 2004 por medio de la Ley N° 17.817. Su objetivo fue “proponer políticas nacionales y medidas concretas para prevenir toda forma de discriminación” (MEC, 2020). A partir de esta toma de conciencia, se han introducido cambios en la legislación uruguaya en los que se incorporaron derechos de las mujeres, intentando achicar la brecha que históricamente las ha relegado a tareas domésticas y de cuidado.

En 2005 se propone la implementación del Primer Plan de Igualdad de Derechos y Oportunidades por parte del Gobierno. Dicho plan promueve líneas de acción vinculadas a los derechos y al género. “Comprende una serie de medidas dirigidas a generar una política pública de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, que será articulada con los distintos organismos del Estado y la activa participación de los actores institucionales y sociales” (Presidencia de la República, 2005). En el discurso inaugural, el Ministro de Educación y Cultura del momento, Jorge Brovetto, plantea que los cambios deben promover “la posibilidad de incorporar a esa educación como liberadora, fundamentalmente liberadora de la mujer” (Presidencia de la República, 2006).

En marzo de 2007, uno de los cambios a partir de este plan es la aprobación por el Parlamento Nacional de la Ley N° 18.104, denominada “Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República”, promulgada en mayo de 2007 a

través del decreto 184/007. En el artículo 4° B de esta ley se establece que se debe garantizar “la inclusión, social, política, económica y cultural de las mujeres” (Senado y Cámara de Representantes del Uruguay, 2007). En el Artículo 4° C estipula: “Promover cambios culturales que permitan compartir en condiciones de igualdad el trabajo productivo y las relaciones familiares que aseguren el acceso equitativo de hombres y mujeres a los procesos de innovación, ciencia y tecnología en los planes de desarrollo.” (Senado y Cámara de Representantes del Uruguay, 2007). Esto promueve un cambio en las relaciones familiares y en la cultura para garantizar esas condiciones de igualdad. Se entiende a la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social” (UNESCO, 1982, p. 41). La cultura incluye los sistemas de valores y costumbres del grupo humano. Según lo antedicho, se entiende la educación como parte de la cultura de una sociedad, siendo la misma un agente para perpetuar o transformar esos sistemas de valores.

La creación de esta ley refleja la profunda desigualdad existente, ya que fue necesario un marco legal para intentar subsanar la brecha social. El marco legal de esta ley es el que rige los textos escolares analizados en esta investigación.

Posteriormente, a partir de la Ley N° 18.104 (2007), se elabora el *Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Políticas públicas 2007- 2011*, continuando en las líneas de acción tendientes a lograr igualdad entre los géneros. Dicho plan, aprobado por el Poder Ejecutivo el 15 de mayo del 2007, es “la manera más adecuada para que el Estado contribuya a la democratización de las relaciones sociales de género” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007, p. 17). En él se abordan las desigualdades hacia las mujeres, considerando que las mismas se dan tanto en el ámbito público como el privado. Entre estas desigualdades son identificadas la segregación en el mercado del trabajo, a través de la naturalización de profesiones femeninas en un mercado laboral que reproduce las desigualdades de género, y la menor representación de mujeres en cargos de poder. A su vez se refiere a que:

Más del 50% de las mujeres ocupadas se concentra en la clase de actividad “*Servicios sociales comunales y personales*”. Esta categoría la integran todas las tareas asociadas culturalmente como “tareas de mujeres” (cuidado, salud, educación) vinculadas a lo culturalmente asignado a las mujeres (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007, p. 29).

Los cambios culturales que promueve la Ley N° 18.104 (2007) en el artículo 4

C, deben ir en línea con ese cambio de paradigma que asume que existen “tareas de mujeres”, naturalizando los estereotipos.

En diciembre de 2019, la Ley N° 18.104 (2007) es derogada por el artículo 23 de la Ley N° 19.846. Esta ley se denomina “Aprobación de las obligaciones emergentes del derecho internacional de los derechos humanos, en relación a la igualdad y no discriminación entre mujeres y varones, comprendiendo la igualdad formal, sustantiva y de reconocimiento”. En el art. 23 establece: “Deróguese la Ley 18.104, de 15 de marzo de 2007, de Igualdad de Derechos entre Hombres y Mujeres” (IMPO, 2020). La nueva ley plantea el derecho a la igualdad de mujeres y varones. Por un lado, define la discriminación hacia las mujeres, y plantea los principios orientadores para las políticas públicas respecto a la igualdad de género, debiendo estar en las mismas la prioridad de los Derechos Humanos. Por otro lado, plantea los principios que guiarán las políticas públicas vinculadas a la igualdad de género. Expresa en el Artículo 7 los lineamientos generales de las políticas públicas estando entre ellos, la “modificación de patrones socioculturales, creencias y roles estereotipados de varones y mujeres que transmiten, reproducen y consolidan prejuicios y prácticas consuetudinarias que naturalizan la subordinación de las mujeres, tanto en el ámbito público como el privado” (IMPO, 2020). Se refuerza por lo tanto a través de la nueva ley, la necesidad de derribar estereotipos de género.



## Capítulo 2. Marco metodológico

El presente capítulo explicita la metodología que se utilizó a lo largo de la investigación. La misma se estableció sobre un paradigma hermenéutico interpretativo, en el que se analizaron las imágenes en determinado contexto, aludiendo a lo cualitativo de las mismas. Este paradigma asume como uno de los objetivos la comprensión y la interpretación de los fenómenos y no se rige por reglas específicas, pero asume la necesidad de descubrir categorías a partir de la reflexión, primero describiendo y luego interpretando el problema de investigación (Hernández Fernández y Baptista, 2010). En este caso se explicó, describió e interpretó el uso de imágenes con un sentido alineado con la construcción de roles de género. La interpretación por lo tanto cumplió un rol central en la investigación. Se propuso entonces un análisis que habilita nuevas miradas a las representaciones visuales.

### 2.1 Metodología y tipo de investigación

El enfoque utilizado en la presente tesis fue cualitativo. Debido a las características flexibles de este enfoque, el estudio generó nuevas preguntas en su desarrollo. Por lo tanto la misma no se realizó de manera lineal, sino recurrente. Este enfoque propone la sincronía entre la observación y el análisis, por lo que se realiza a partir de “la muestra, recolección y análisis (...) que se realizan prácticamente de manera simultánea” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 8). Se establecieron de este modo interpretaciones de las imágenes utilizadas en textos escolares, habilitándose el análisis y la posibilidad de nuevos descubrimientos y pautas paralelamente a la observación de las mismas.

Otra de las características del enfoque cualitativo que se reflejó en esta investigación es la inducción, con su carácter flexible y abierto a cambios o surgimiento de las interrogantes que se plantearon. Como afirman Taylor y Bogdan (1987), “Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos (...) los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes solo vagamente formuladas” (p. 20).

Mediante este enfoque, se estudió la asignación de roles reflejada en las imágenes relacionadas al cuidado de personas, profesiones y tareas del hogar, vinculadas

culturalmente al género femenino. La definición de criterios de análisis para los grupos de imágenes, facilitó el estudio de sus cualidades y contenido simbólico, orientando la investigación hacia los objetivos definidos previamente. Estos criterios de análisis, fueron flexibles y abiertos, con posibilidad de incorporar nuevos en el avance de las observaciones, acorde a un estudio cualitativo.

Se trató de una investigación descriptiva, su intención fue “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 92).

## **2.2 Métodos, técnicas e instrumentos**

Se realizó un análisis del significado que se puede atribuir a las imágenes para proponer lecturas críticas a su uso en ámbitos educativos.

Esta investigación utilizó el método de análisis de contenido, por ser la imagen una fuente de información y comunicación. Como complemento metodológico se utilizó el método iconológico que conjuga la metodología de Panofsky (1987), que a través de la semiología, establece una metodología para el análisis de imágenes. Se complementó el método con actualizaciones conceptuales de Mitchell (2009) y Augustowsky (2016). Se consideró a las imágenes como hechos comunicativos arraigados en convenciones sociales.

El análisis de contenido es un método que permite estudiar los actos comunicacionales de manera sistemática. Su metodología es estructurada y posee un rigor aplicable al análisis de diferentes sistemas de comunicación. Tiene la particularidad, que a su vez da amplitud, de ser adaptado a cada investigación (Duverger, 1981). Esto es una característica que se justifica en la necesidad de tener en cuenta los contextos en que se produce esa comunicación, que fueron primordiales al momento de hacer los análisis (Krippendorff, 1990).

El método según Duverger (1981), consiste en “clasificar en categorías preestablecidas los elementos del texto (o, de un modo más general, de la *communication*) a analizar” (p. 173). Estas categorías, fueron sintetizadas en datos considerados como “entidades simbólicas” (Krippendorff, 1990, p. 11), y la tarea del análisis de contenido fue

formular inferencias a partir de los datos. Las categorías fueron creadas según cada pauta, y de ellas dependió el resultado del análisis (Duverger, 1981).

La comunicación en la época contemporánea trasciende los actos generados por lo lingüístico, y deben tenerse en cuenta imágenes, nuevos medios audiovisuales, música, entre otros actores al analizarla. Duverger (1981), ejemplificó el método aplicándolo al análisis de caricaturas y de la música. Los fenómenos simbólicos por lo tanto, trascienden al lenguaje escrito, y por ello el método fue válido para analizar las imágenes como actos de comunicación.

Krippendorff (1990), establece el siguiente orden secuencial para la utilización del método para realizar una investigación.

- Formulación de los datos
  - Determinación de unidades
    - Muestreo
    - Registro
    - Contexto
  - Muestreo
  - Registro
- Reducción de los datos
- Inferencia
- Análisis

Respecto a la formulación de los datos, para estudiarlos, se definieron las unidades de análisis, estas unidades son portadoras de información, y se dividieron en unidades de muestreo, registro y contexto. Las unidades de muestreo, son “porciones de la realidad observada [...] que se consideran independientes unas de otras” (Krippendorff, 1990, p. 82). Las unidades de registro, son parte de las unidades de muestreo, subdivisiones de las mismas analizables, describen entre ellas cada una de las unidades de muestreo. Las unidades de contexto, se superponen con las de registro y no fueron estudiadas de modo aislado, sino que dieron un universo contextual a la investigación. Como se habló anteriormente, el método de análisis de contenido hace indispensable la consideración del contexto de la investigación, al igual que lo explicitado sobre las lecturas de las imágenes que no puede dejar de lado contextos culturales y sociales.

Para complementar en análisis de contenido, se tuvo en cuenta el método de Panofsky (1987), actualizado a partir de teóricos contemporáneos. El autor define un método secuenciado de análisis de las imágenes, que parte de la observación literal, para encontrar significados en ellas. Define la iconografía como “la rama de la historia del arte que se ocupa del asunto o significación de la obra de arte, en contraposición a su forma” (p. 45). Su método segmenta los análisis entre forma y dos niveles de significación, una expresiva, fáctica y otra inteligible, vinculada al contexto.

El método de Panofsky (1987), establece tres niveles de análisis, que se detallan a continuación:

- Nivel pre iconográfico. Trata de la descripción pura de las imágenes, su descripción respecto a elementos formales como forma, color, composición. No está influida por el contexto del observador, es una descripción, considera a las formas como “portadoras de significaciones primarias o naturales” (p. 48).
- Nivel iconográfico. El autor también lo denomina “significación secundaria o convencional” (p. 48). Establece los significados a partir de lo que se sabe culturalmente de las convenciones visuales, consideradas historias o alegorías.
- Nivel iconológico. También denominada “significación intrínseca o contenido (p. 49). En este nivel, se analizan las ideas o conceptos subyacentes en las imágenes, que “ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra” (p. 49). Se trata de un análisis que alude al significado de las imágenes, y refleja el contexto de las mismas.

Se analizaron las imágenes considerando el vínculo entre visualidad y contenido (Mitchell, 2003), el modo en que las imágenes tienden a reproducir contextos sociales y políticos. Se indagó a través del análisis, las estructuras y procesos que se construyen a partir de las imágenes, que trascienden el texto escolar para promover conductas, modelos y roles en la sociedad. Los niños y niñas, incorporan lo que observan, los roles que se expresan en ellas, las asociaciones que se proponen, lo que se incluye y lo que se excluye en las imágenes.

Las imágenes analizadas son las presentes en textos oficiales utilizados en la actualidad. Se consideró el marco legal que rige a partir de 2007, con la promulgación de

la Ley N° 18.104 (2007), que establece la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres en el Uruguay. Para ello los análisis se contextualizaron con parte de dos series anteriores, una previa a la ley y otra contemporánea con su entrada en vigencia.

Se analizaron los roles de género que las imágenes proponen. Las unidades de muestreo, fueron entonces: la segmentación de roles según los géneros, las relaciones jerárquicas, las conductas promovidas según el género, la diferenciación entre la representación de diferentes géneros.

### **2.3 Operacionalización y procesamiento de las pautas**

Se presenta a continuación la descomposición de las variables, partiendo de lo general a lo particular, la que hizo posible la medición de los resultados de la observación.

Los datos obtenidos a partir de las pautas de observación de las imágenes, fueron sometidos al análisis de contenido y de significado. En cada imagen se estudiaron posturas, actitudes y actividades que realizan las personas o personajes representados.

#### **2.3.1 Segmentación de roles según los géneros**

Se refiere a la representación de los vínculos entre personas. Se partió de la pregunta: ¿Existe una división entre los roles que responda a una concepción que supone a la mujer como principal responsable de los cuidados? Se estudiaron las unidades de registro relativas a los roles de género representados en las imágenes de textos escolares uruguayos en los periodos de tiempo estipulados. Dichas unidades se aplicaron a: profesiones, tareas del hogar, tareas de autoridad, cuidado de niñas y niños. Estas unidades se encuentran en línea con la normativa referente analizada en el capítulo anterior, que establece cambios culturales que garanticen la igualdad en el trabajo productivo y la relaciones familiares.

Los criterios para el análisis fueron:

Para profesiones, en vínculo a la estipulación de la igualdad en el trabajo productivo establecido en la Ley 18.104 (2007):

- Profesiones técnicas
- Profesiones de servicio
- Profesiones humanistas
- Profesiones vinculadas a tareas del hogar

Para tareas del hogar, en vínculo a las relaciones familiares que tienden a estipular un cambio de paradigma en las consideradas “tareas de mujeres” a partir de la Ley N°18.104 (2007), analizadas en el capítulo anterior:

- Tareas de limpieza y orden
- Tareas vinculadas al mantenimiento
- Tareas de cocina

Para tareas de autoridad, vinculadas a la igualdad de condiciones en el trabajo productivo planteadas por la Ley N° 18.104 (2007):

- Expresiones de poder o mando
- Roles en ámbitos laborales

Para el cuidado de niños y niñas, se midió a partir de esto si existe un cambio de paradigma en las consideradas “tareas de mujeres”, estipulado en el “Primer plan de igualdad de oportunidades y derechos en el Uruguay” (Mides, 2007), que surge a partir de la Ley N° 18.104 (2007):

- Acompañar a la escuela
- Ayudar con las tareas. ¿Hay división entre quién ayuda a los niños y niñas en los diferentes tipos de tareas (sean científicas, sociales, artísticas)?
- Cuidado en caso de enfermedad
- Acompañar en momentos recreativos
- Género que acompaña según el tipo de juego

Las siguientes preguntas guiaron los análisis

¿Se establece un canon de comportamiento y realización actividades específicas vinculadas a los roles de género?

¿Es la madre, el padre u otra persona quien cuida los niños y las niñas?

¿Es la madre, el padre u otra persona quien juega con los niños y las niñas?

¿Quién limpia la casa?

¿Quién cocina?

¿Quién lleva los niños y niñas a la escuela?

### 2.3.2 Relaciones jerárquicas

Actitudes y conductas representadas en las imágenes vinculadas al poder de una persona sobre otra. Las unidades de registro vinculadas a estas actitudes que se estudian en las imágenes son: tareas de mando y autoridad en el hogar.

Los criterios para el análisis de dichas unidades son:

Para tareas de mando:

- Posturas según el género
- Pedido de realización de tareas

Para autoridad en el hogar:

- Servicio
- Posturas
- Gestualidad

Preguntas que guiaron los análisis:

¿Los personajes presentes en las imágenes, denotan control de unos sobre otros?

¿Se establecen actitudes serviles vinculadas a un género específico?

### 2.3.3 Conductas vinculadas a los géneros

Estudio de las actividades y conductas que se observaron en las relaciones sociales según los géneros. Las unidades de registro para el estudio de estas conductas fueron: actividades deportivas y juegos, reuniones sociales. Este criterio está en línea con los cambios culturales que propone la Ley N°18.104 (2007).

Los criterios de análisis son:

Para actividades deportivas y juegos:

- Deportes de equipo
- Deportes mixtos
- Lugar y rol en el deporte según el género
- Tipos de juego representados según el género

Para reuniones sociales o familiares:

- Disposición, ordenamiento en la reunión según los géneros.
- Posturas de los personajes
- Organización de la reunión
- Actividades que se realizan

Preguntas que guiaron los análisis:

¿Se comparten tareas domésticas?



¿Siempre es la madre la que cuida, acompaña, limpia, cocina y juega con niños y niñas?

¿Se habilitan comportamientos no vinculados a lo masculino o femenino?

#### 2.3.4 Diferenciación entre representación de diferentes géneros

Estudio de cómo las imágenes representaron los diferentes géneros, desde el punto de vista del tipo de dibujo, accesorios y posturas.

Las unidades de registro para esta categoría fueron: tipo de vestimenta, cabello, rasgos étnicos.

Criterios de análisis:

Para tipo de vestimenta:

- Vestimenta formal o informal
- Uso de pantalón
- Uso de pollera
- Colores de la vestimenta

Para cabello:

- Corto
- Largo
- Ondulado
- Lacio
- Color

Rasgos étnicos:

- Blanco occidental
- Afrodescendiente
- Originario

Los análisis partieron de la observación de las imágenes y su descomposición y estudio según los criterios antedichos.

Otros instrumentos fueron las entrevistas a dibujantes de los textos escolares. Estas ayudaron a la contextualización del problema de investigación. Lo anterior, dio pautas relacionadas a las representaciones, a la visión de la y el dibujante, y las condiciones que se estipularon a la hora de realizar un trabajo.

## **2.4 Muestreo**

Como se explicitó anteriormente, se estudiaron las imágenes pertenecientes a textos de lectura utilizados en escuelas públicas en la actualidad. Se tuvo en cuenta los cambios en la legislación uruguaya relacionados a derechos y oportunidades vinculados género, a partir de la entrada en vigencia de la Ley N° 18.104 (2007), denominada “Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República”.

El muestreo de la presente investigación, se encuadró en lo que Krippendorff (1990) denomina “muestreo por conglomerado”, que “utiliza como unidades muestrales grupos de elementos que presentan designaciones y límites naturales” (p. 97). La particularidad de haber tenido todo el universo de publicaciones oficiales de la serie, no acarrió los errores en el muestreo que puede suponer este tipo de selección. Luego de definidos los libros a analizar, dentro de estos se seleccionaron las imágenes que establecen vínculos entre personas y actividades realizadas por ellas, por lo que se encuadró en lo que Krippendorff denomina “Muestreo en etapas múltiples”, que es “cuando se recurre a uno o más procedimientos de muestreo” (p. 99).

Se estudiaron seis textos escolares de la serie que se utiliza en la actualidad, denominados *Cuadernos para leer y escribir (CLE)*, tratándose de uno por cada nivel de la escuela primaria.

Los *CLE* (utilizados desde el 2015 a la actualidad), fueron editados para ser entregados a todo el alumnado de las escuelas públicas. Cada libro, según el nivel (1° a 6° año), tiene como protagonista un animal autóctono humanizado. Se realizaron a partir del Programa de lectura y escritura en español, (ProLEE).

Los textos que se utilizaron para contextualizar la situación previa, pertenecen a dos series. Una primera serie, que sus autores son entre otros Garibaldi y Salvo, se utilizaron entre los años 1994 a 2002. La segunda serie, fue editada a partir de un concurso realizado 2007. Estos textos fueron utilizados en la escuela primaria entre los años 2008 y 2013.

Dentro de los textos mencionados, se seleccionaron para el análisis las imágenes que establecen vínculos sociales y definición de roles de género, que son presentadas a las y los escolares.

#### Serie objetivo: *Cuadernos para leer y escribir (CLE)*

La serie está compuesta por seis cuadernos, uno por grado escolar. Los cuadernos surgieron a partir de un llamado realizado por ProLEE, en 2015 (para 1° a 3° de primaria) y 2016 (para los de 4° a 6° de primaria), editados por ANEP. La coordinación estuvo a cargo de la Maestra María Guidali, los diseños e ilustraciones estuvieron a cargo de Laura Scaron, para los cuadernos de 1° a 3°, y de Pimiento Grupo Creativo y Nicolás Peruzzo para los *CLE* de 4° a 6°. Cada uno de los *CLE*, tiene como protagonista a un animal humanizado, que varía para cada grado. Todos los libros contienen un diseño que propone un uso activo, dejando espacios para la intervención del alumnado, ya sea escribiendo o dibujando.

Los resultados obtenidos de la observación y análisis de las imágenes seleccionadas, fueron sometidos a un análisis cualitativo a partir de las pautas antedichas. Eso permitió una observación atenta y crítica, en la que el paradigma hermenéutico interpretativo habilitó la existencia de realidades plurales.

## Capítulo 3. Análisis de resultados

### 3.1 Abordaje del contexto precedente

Como punto de partida de la investigación, se exploran textos anteriores a la serie analizada que permiten conocer el estado de situación previo a la realización de los *CLE*. No se analizan series completas, debido a la pandemia actual por Covid-19, que ha cerrado bibliotecas públicas y escuelas limitando el acceso a los textos. De todos modos es posible gracias a los textos analizados, hacer una aproximación al escenario previo a la realización de los libros que se utilizan en la actualidad.

Se consideran textos de dos series anteriores, una de ellas es la serie de libros editados entre los años 1994 y 2002. Estos textos son de diversos autores, y son previos a la ley tomada como referencia. Se enmarcan en el denominado “Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación primaria” (MECAEP), articulado por la ANEP y el Banco Mundial. Se analizan en esta investigación, dos libros pertenecientes a dos años escolares, se seleccionan libros de lengua, manteniendo el criterio de selección de los textos actuales.

Otra serie que se tiene en cuenta abarca los textos producidos a partir del concurso de 2007 y editados entre los años 2008 y 2013, de las autores Verónica de León (1º y 2º año), Lucía Forteza y Alejandra Rodríguez para 4º año, y el de Luis Ayerza y Rafaela Ciccarino (3er año). De esta serie se analiza el libro de segundo año y el libro de cuarto.

#### 3.1.1 Serie MECAEP, ANEP, Banco Mundial

Se analizan los siguientes textos: *Sale le sol, sale la luna: lenguaje, 1er año* (Garibaldi, Salvo, 1998), *Lenguaje y comunicación, 5º año* (Garibaldi, Salvo, 2000).

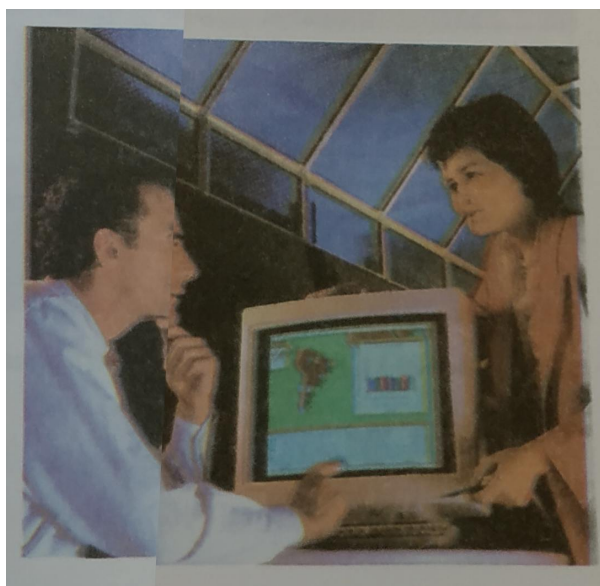
- *Sale le sol, sale la luna: lenguaje, 1er año* (Garibaldi, Salvo, 1998)

### Observación y análisis

Se observa el libro y se seleccionan las imágenes en las que se reflejan los criterios previamente definidos en el capítulo metodológico. Estas imágenes, son analizadas acorde a las pautas estipuladas previamente.

Teniendo en cuenta la segmentación de roles, en p. 39 se aprecia una fotografía en la que se encuentra un hombre frente a una computadora, y una mujer hablándole desde atrás del monitor (Ilustración 2). En p. 94 bajo el título: *¿Para qué hablamos?*, se observa una fotografía de una mesa de trabajo (Ilustración 3). En ella se encuentran tres hombres occidentales de pelo corto y vestimenta formal en actitud activa, uno habla por teléfono, otro señala algo y un tercero muestra un documento a una mujer (la única mujer en la escena), que está de pie al costado de la mesa. Se aprecia a la izquierda la mano de otro hombre sentado a la mesa.

Tanto en la imagen de p. 94 como en la p. 39, es el hombre el que trabaja y realiza una actividad laboral e intelectual. Los hombres están interactuando con la computadora y las mujeres de pie, en actitud de cooperación hacia el hombre que realiza la tarea en la computadora. Se aprecia por lo tanto un predominio del género masculino en las tareas de relevancia, en los roles laborales.



**Ilustración 2: Garibaldi, Salvo, 1988, p. 39.**



**Ilustración 3: Garibaldi, Salvo, 1988, p. 94.**

Continuando con actividades laborales o intelectuales, también en p. 94 se muestra una exposición de un orador a través de una fotografía, en lo que puede ser un congreso. El expositor parado en el estrado es un hombre de rasgos occidentales y vestimenta formal. En la mesa lateral se aprecian dos conferencistas más que son hombres, no hay mujeres en la escena. Se excluye por lo tanto en esta escena la presencia femenina, dejando las tareas de exposición oral pública a los hombres.

Vinculado a las relaciones de poder, se aprecia en la p. 73, el dibujo de una mujer dentro de su casa, de aspecto mayor, con pelo canoso recogido en un moño, de perfil. No transmite intención de hacer otra cosa que mirar la foto de un hombre con boina característica de los vascos, colgada en la pared. La mujer muestra pasividad. El texto trata sobre los inmigrantes. Esta imagen da cuenta de la relevancia del hombre debido a su retrato, y de la postura de contemplación de la mujer hacia él.

Respecto a las conductas vinculadas al género la única imagen en que aparece una actividad deportiva es el fútbol, representado por un joven varón con ropa deportiva. Se trata de la imagen de p. 26, que bajo el título “Refranes antiguos” se encuentra el dibujo de un joven futbolista con el atuendo habitual para ese deporte, con la pelota bajo el brazo. Sus rasgos son occidentales, el cabello enrulado color castaño claro. Se atribuye en esta imagen la realización de una actividad deportiva, al género masculino.

Otra imagen de p. 94 muestra dos mujeres afrodescendientes, en lo que parece una conversación informal, sonriendo y en actitud es distendida. No se las vincula a ninguna

profesión o cargo de poder, están en un momento de recreación. No se encuentran imágenes que representen reuniones sociales o familiares a lo largo del libro. Es interesante resaltar que varias de las imágenes analizadas, aparecen bajo el título de “Para qué hablamos”. Mientras los hombres hablan en congresos, en comunicaciones telefónicas desde el trabajo, las mujeres se representan hablando entre ellas, no reflejan estar realizando una actividad laboral, sino teniendo una charla distendida e íntima. Otra imagen en que se representan personas conversando, es en p. 95. Se trata de un dibujo de dos personas, una mujer y un hombre dialogando, son visibles solo sus torsos y no se aprecian manifestaciones de poder de uno sobre otro. Sus rasgos son occidentales. La mujer de pelo castaño, ondulado largo, el hombre de pelo corto, enrulado, canoso.

- *Lenguaje y comunicación* (Garibaldi, Salvo, 2000)

#### Observación parcial y análisis

En una doble página sobre “Exponentes de la cultura en Uruguay” (p. 58-59), se aprecian varias fotografías de diferentes personas. En la primera cuatro hombres como representantes de la música, dos hombres vinculados al deporte. En la segunda aparece la foto de una mujer vinculada al teatro, un hombre vinculado a la arquitectura y dos hombres y una mujer vinculados a la literatura. En resumen como representantes de la cultura en Uruguay son representados nueve hombres y dos mujeres. La desigualdad en cantidad de exponentes es notoria. Los hombres vinculados a la música, el deporte y arquitectura. Las mujeres al teatro y la literatura. Si se analizan las profesiones, los hombres se vinculan a profesiones artísticas, y al deporte, las mujeres únicamente a profesiones artísticas. Está presente la actitud de incluir mujeres, como se ha visto en el libro anterior, pero en poca cantidad o en actividades menos relevantes.

Estos textos son anteriores a la ley que rige la elaboración de los textos actuales. Es relevante apreciar la discriminación hacia las mujeres en aspectos vinculados al acceso al trabajo productivo, a las actividades intelectuales, y a los vínculos entre el ámbito privado y el público. Se representan algunas mujeres en el ámbito laboral, pero siempre subordinadas a la acción masculina. Se representan mujeres relevantes en actividades culturales, pero en una desproporción marcada respecto a la cantidad de hombres.

### 3.1.2 Serie surgida a partir del concurso de 2007

Estos textos son utilizados en la escuela primaria entre los años 2007 y 2013. Fueron realizados por Verónica de León (1º y 2º año) , Luisa Ayerza y Rafaela Ciccarino (3er año) y Lucía Forteza y Alejandra Rodríguez, (4º año). Se analizan los denominados *Libro de Segundo* (de León, 2007) y *Libro de cuarto* (Forteza, Rodríguez, 2007).

- *Libro de segundo* (de León, 2007)

#### Observación y análisis

El libro tiene como protagonistas a dos niñas y un niño. Las niñas están vestidas de pollera y buzo colorido, su pelo es largo y está recogido, una tiene el pelo azul y otra anaranjado. El niño es rubio, de pelo corto ondulado y su vestimenta es pantalón y buzo. Todos tienen rasgos occidentales

Si se analizan a las profesiones, algunas imágenes asocian el trabajo de campo al género masculino, esto refleja la realidad del mismo, y no la cuestiona. En p. 16 y 17, bajo el título “La Cuadrilla”, una imagen muestra la tarea de esquila de ovejas. Hay varias imágenes, en una de ellas un paisano les cuenta a los protagonistas el proceso de esquila. Aparece la foto de un hombre esquilando. Se muestra la imagen de otro hombre trabajando la lana ya esquilada, al que llaman “Bellonero”. Las personas que aparecen realizando un trabajo remunerado a lo largo del libro, son todas del género masculino.

Respecto al cuidado o acompañamiento de los niños y niñas, en la p. 18 se aprecia a un hombre interactuando con ellos en un momento recreativo, dándoles la receta del mate de té. Esta actitud trasciende el estereotipo tradicional que asocia el género femenino al cuidado de la niñez.

Vinculado a las relaciones de poder y a las conductas, no se aprecian en las imágenes observadas evidencias del poder de un género sobre otro expresadas a través de las pautas establecidas.



Si se observa la representación de niños y niñas, las niñas siempre visten pollera, y los varones pantalón, manteniendo los estereotipos tradicionales en cuanto a la vestimenta habitual de niñas y niños. En todos los casos se trata de un atuendo informal.

- *Libro de Cuarto* (Forteza, Rodríguez, 2007)

#### Observación y análisis

El libro tiene como protagonistas un grupo compuesto por tres niñas y dos niños. Las vestimentas no responden a estereotipos tradicionales, las niñas usan pollera, short y pantalón, y los niños pantalón y bermuda. Sus atuendos son coloridos. Las Niñas tienen el cabello largo, y los niños el cabello corto, sus rasgos son occidentales.

Respecto a actividades escolares, se aprecia que una de las niñas es representada en la escuela leyendo un libro en p. 24 y uno de los niños también lee un libro el p. 98.

En las p. 36 y 37 el protagonista es un niño llamado Martín. Aparecen dos fotos, en una está con un atuendo deportivo y en otra se lo muestra jugando al ajedrez con otro niño, varón también. El ajedrez es un juego que implica razonamiento y estrategia, y en este caso los que lo juegan son varones. No hay evidencia de niñas jugando a lo largo del libro.

En p. 43 aparece la foto de Rigoberta Menchú y se habla de su acción, se hace por tanto referencia a una personalidad femenina en una actividad socialmente relevante.

En p. 53 con el título “El aporte de las mujeres al desarrollo de la ciencia” es presentada la foto de Paulina Luisi, la primera egresada de la facultad de Medicina del Uruguay. Se aborda posteriormente el tema de la discriminación de género, demostrándose la necesidad de tomar acciones al respecto. Otro científico que se estudia en el libro y aparece su fotografía es Louis Pasteur. Se aprecian por lo tanto representantes masculinos y femeninos en actividades vinculadas a la ciencia.

En p. 76 se representa a una niña cocinando, una de las tareas del hogar que se puede observar en el libro y es realizada por una niña, lo que perpetúa el estereotipo sobre las denominadas “tareas de mujeres”. La otra es una mujer lavando el piso en p. 137, que se

utiliza para abordar el tema de las tareas domésticas asociadas al género femenino. Aunque la imagen representa un estereotipo, se utiliza para cuestionarlo.

Respecto a las actividades laborales representadas en el libro, en p. 86 se representa mediante fotografías la fase de producción cárnica. En ella se observan algunos hombres trabajando en el campo, y otros hombres trabajando en un frigorífico. En p. 90 aparecen hombres esquilando ovejas. En p. 112, se aprecia la fotografía de dos hombres trabajando en un lodazal, con una pala mecánica. Las tareas técnicas o campestres son realizadas en su mayoría por hombres, y eso se refleja en las imágenes. Hay fotos de una científica en p. 137, y de una maestra en p. 147, son las dos actividades profesionales representadas, y no siguen los estereotipos tradicionales respecto a los roles de género, aunque la profesión del magisterio ha estado tradicionalmente realizada por mujeres. También se aborda el tema del trabajo infantil en p. 137, mostrando la foto de dos niñas y tres niños trabajando la tierra.

Si se analizan las actividades recreativas, en p. 120 aparece la fotografía de una mujer con su hijo pequeño a orillas de un arroyo. Ambos sonríen. Es la única imagen de un niño o niña al cuidado de una persona adulta, y esta es del género femenino, lo que perpetúa el estereotipo de la madre al cuidado de los niños y niñas. En la misma línea, en p. 134 aparece la fotografía de una abuela con su nieta, abrazándola.

Se resalta que estos libros son contemporáneos a la promulgación de Ley N° 18.104 (2007), por lo que su diseño fue anterior a la entrada en vigencia de la misma. Se observa que hay aspectos coherentes con la igualdad de derechos y oportunidades que promueve la ley. Estos aspectos son representados a través de la consideración de la relevancia de las mujeres en el ámbito cultural, y a través de los cuestionamientos a los estereotipos sobre el trabajo doméstico.

### **3.2 Cuadernos para leer y escribir (2015 a la actualidad)**

#### *3.2.1 Cuaderno para leer y escribir en primero*

Se trata de un cuaderno enulado de 96 páginas. En la portada predomina el color rojo y el personaje protagonista es un zorro humanizado, masculino, que se denomina Zorrito.

Zorrito viste short verde con tiradores negros. En el libro se encuentran diseños integrados a dibujos en cada página por lo que no se puede determinar una cantidad específica de dibujos, y un total de 13 fotos.

Son seleccionadas imágenes en las que se vinculan personas o hacen actividades relevantes para esta investigación. Se analizan las imágenes a partir de criterios estipulados en el capítulo metodológico.

### Observación y análisis

#### a. Segmentación de roles según los géneros

##### *Profesiones*

Las profesiones se evidencian en tres imágenes. En una aparece representado un policía, (p. 54), una niña a su lado con cara de asombro y un perro volando (Ilustración 4). Se vincula a través de esta imagen, una profesión de servicio tradicionalmente masculina al género masculino, perpetuando el estereotipo.

En otra imagen se representa a un carnicero (Ilustración 5), otra profesión representada por un hombre. En otra se aprecia a un cocinero (Ilustración 6), no es una profesión vinculada a un género, aunque el estereotipo dice que las mujeres cocinan en el hogar, pero los grandes chefs, profesionales, son hombres.



**Ilustración 4: Guidali, 2015, p. 54.**



Ilustración 5: Guidali, 2015, p. 60.



Ilustración 6: Guidali, 2015, p. 78.

No hay ninguna imagen a lo largo del *CLE* que represente a una mujer en una actividad laboral. En este caso, la referencia a la igualdad en el trabajo productivo establecido en la Ley 18.104 (2007), no es tomada en cuenta.

### *Tareas del hogar*

Atendiendo la representación de este criterio, en p. 11 está interpretada una escena de lluvia (Ilustración 7). Se representa a la mulita con su atuendo violeta, un latón en las manos yendo a descolgar la ropa para que no se moje.



**Ilustración 7: Guidali, 2015, p. 11.**

Si se realiza el análisis preiconográfico (Panofsky, 1987), se trata de una ilustración colorida, con movimiento, utiliza contrastes de colores secundarios. Sus formas son simples, sin detalles. Aparece el texto “El sapito glo glo” en la parte superior. Respecto al análisis iconográfico, se observa la ilustración de una mulita, atribuible al género femenino por su nomenclatura y colores. Los colores de su vestimenta o piel, son culturalmente considerados femeninos. Se aprecia su urgencia para entrar la ropa porque llueve. Lo antedicho está dentro de lo que Barthes (1986) denomina lenguaje denotado.

Analizando desde el aspecto iconológico, o connotado (Panofsky, 1987, Barthes 1986), la mulita es el único personaje del libro que realiza tareas del hogar, atribuidas culturalmente al género femenino, y se trata justamente de un personaje femenino, por lo que en esta imagen se mantienen estereotipos tradicionales vinculados a los roles de género. La mujer es la que realiza las tareas del hogar. Si se vincula al cambio de paradigma respecto a las consideradas “tareas de mujeres” a partir de la Ley N° 18.104 (2007), en este caso no existe coherencia con la normativa.

### *Tareas de autoridad*

No hay evidencias de este criterio a lo largo de las imágenes del presente *CLE*.

### *Cuidado de niños y niñas*

La escena familiar que se representa (Ilustración 8) no evidencia predominio de una persona al cuidado de los niños y niñas. No se distingue si Zorrito es el padre, es uno de los hermanos o tiene otro tipo de relación familiar. Es coherente con el cambio de paradigma en las consideradas “tareas de mujeres”, estipulado en el *Primer plan de igualdad de oportunidades y derechos en el Uruguay* (Mides, 2007), que surge a partir de la Ley N° 18.104 (2007).



**Ilustración 8: Guidali, 2015, p. 7.**

#### b. Relaciones jerárquicas

No hay evidencia de este criterio en las imágenes del este *CLE*.

#### c. Conductas vinculadas a los géneros

##### *Reuniones sociales o familiares*

En p. 7 Zorrito presenta a sus amigos, que son Guazubirá (masculino), Mulita (femenina), Lobito (masculino). Los cuatro animales humanizados aparecen sonrientes, sin evidencia de poder de uno sobre otro. En otra imagen de la misma página, presenta a su familia. Se aprecia la madre, que se asocia al género femenino por tener los labios rojos y vestir pollera, y dos pequeños que no expresan ninguna característica que permita atribuirles un género específico.

En la p. 60 (Ilustración 9) bajo el título: “El barrio de Venancio”, se aprecia una escena de una vereda, una casa que en la azotea tiene una mujer madura, vestida de lila con lentes, y con uñas pintadas de rojo que mira para abajo. Un hombre con un perro, y un carnicero en la puerta de la carnicería, ambos en la vereda.



**Ilustración 9:** Guidali, 2015, p. 60.

Si se analiza el aspecto iconográfico se aprecia que las personas representadas, son dos hombres, una mujer y un perro. Los hombres se encuentran en la vereda, uno es un carnicero y el otro un peatón. La mujer está en la azotea de su casa, en situación expectante, atenta a los movimientos que se realizan en la calle.

Analizando desde su significación, que se denomina según Panofsky (1987) iconología, o Barthes (1986) mensaje connotado, se puede distinguir en primer lugar, la mujer, asociada al ámbito privado, al interior del hogar. También es el reflejo de una afirmación social, en que las mujeres, curiosean lo que pasa en la calle, para ver qué sucede afuera del ámbito doméstico, privado, al que estaban tradicionalmente asociadas. Las personas del género masculino que están en la vereda, ignoran la presencia de la mujer, que los observa desde su casa. Ambos hombres tienen una actitud activa en la

escena, a diferencia de la pasividad de la mujer, que observa la escena con curiosidad, sin participar. La imagen no presenta coherencia con la necesidad de un cambio cultural que se plantea en la normativa referente, ya que perpetúa el estereotipo tradicional de la mujer perteneciente al ámbito doméstico.

#### d. Representación de diferentes géneros

Se aprecia un personaje (Ilustración 10) que trasciende la estipulación binaria de géneros, al igual que los dos zorritos pequeños de la ilustración 8.



**Ilustración 10: Guidali, 2015, p. 12.**

No hay evidencia de estereotipos de género en vestimentas ni posturas. Las niñas aparecen tanto de pantalón como de pollera, niñas y varones tienen habitualmente atuendos coloridos.

#### 3.2.2 Cuaderno para leer y escribir en segundo

Se trata de un cuaderno enrutado de 96 páginas, en la portada predomina el color verde. La protagonista en este cuaderno es una mulita humanizada, femenina. Usa lentes y su color predominante es el violeta. No tiene vestimenta, los colores son los de su cuerpo, a excepción de un cuello blanco.



En sus páginas conviven texto, diseño, dibujos, y un total de 12 fotos.

### Observación y análisis

Se realiza el análisis a partir de los criterios definidos en el capítulo metodológico.

#### a. Segmentación de roles según los géneros

##### *Profesiones*

Se representan en la p. 19 (Ilustraciones 11, 12 y 13) las siguientes profesiones: molinero, almacenero y panadero. Si bien son los protagonistas de un cuento clásico (El lobo y los siete cabritos), los tres pertenecen al género masculino.



**Ilustración 11: Guidali, 2016a, p. 19.**



Ilustración 12: Guidali, 2016a, p. 19.



Ilustración 13: Guidali, 2016a, p. 19.

En pág. 33 (Ilustración 14) se observa una maestra o maestro, su representación corresponde a un ratón o ratona humanizada y no es posible según su atuendo ni actitud, una caracterización de género. Esta imagen trasciende la representación binaria de géneros.



**Ilustración 14: Guidali, 2016a, p. 33.**

En el presente *CLE* el vínculo con la estipulación de la igualdad en el trabajo productivo establecido en la Ley N° 18.104 (2007), es poco coherente. Las actividades laborales representadas son en su mayoría realizadas por hombres.

#### *Tareas del hogar*

No se encuentran evidencias que reflejen este criterio en las imágenes del presente *CLE*.

#### *Tareas de autoridad*

No se encuentran evidencias que reflejen este criterio en las imágenes del presente *CLE*.

#### *Cuidado de los niños y niñas*

En la p. 15 (Ilustración 15) es relatado e ilustrado el cuento *Los siete cabritos*. Se representan siete cabritos y cabritas en un living. Una con vestido verde, otra con vestido rosa pintándose las uñas, otra con atuendo verde y blanco haciendo una pirueta, tres en el sillón, una leyendo un libro, otro comiendo ensalada, y uno jugando. Un cabrito se encuentra tirado en el piso sobre una alfombra. A la derecha está la mamá cabra con cartera, labios rojos y vestido anaranjado. Los cabritos y cabritas, viven solos con su madre según se expresa en el texto.





Ilustración 16: Guidali, 2016a, p. 18.

Las imágenes anteriores no son coherentes con el cambio de paradigma en las consideradas “tareas de mujeres”, estipulado en el *Primer plan de igualdad de oportunidades y derechos en el Uruguay* (Mides, 2007), que surge a partir de la Ley 18.104 (2007).

#### b. Relaciones jerárquicas

No se encuentran evidencias que reflejen este criterio a lo largo de las imágenes presentes en el *CLE*.

#### c. Conductas vinculadas a los géneros

Bajo el título: *El pirata valiente*, una historia de Ricardo Alcántara, se encuentra un niño que es representado en diversas actitudes, jugando a los piratas. En p. 75 se representa la imagen de un pirata adulto con un binóculo. El pirata está en una isla, con un loro y un cofre de tesoro. En p. 76, el mismo pirata sacude una palmera y cae un cofre. En p. 78 es representado el pirata en varias actitudes y en la escena final, una niña pequeña le dice “Hola papá”.

En la ilustración de esta historia, el pirata es hombre, y es la única manifestación de juego que aparece en el libro. En pág. 71 (Ilustración 17) aparece Mulita disfrazada de pirata. Aunque el personaje pirata del cuento es masculino, no se excluye del juego al

género femenino y esto se observa en la imagen mencionada. La imagen es coherente con la normativa que promueve un cambio cultural respecto a los roles vinculados tradicionalmente a lo femenino o masculino.



Ilustración 17: Guidali, 2016a, p. 71.

### *Reuniones sociales o familiares*

En p. 7 es representada Mulita con sus amigos, Zorrito, Lobito y Guazubirá, protagonistas de los *CLE* de otros niveles. No se aprecia actitud estereotipada ni dominante de ninguno de los animales representados. Debajo, en su madriguera aparece la mulita sentada tomando de un vaso, hay un sillón naranja y una mesa rosa. Se encuentra más abajo, y de manera invertida, la mulita caminando en la noche con una linterna. En estas escenas no se aprecian conductas ni actitudes que reflejen estereotipos de género tradicionales.

Se representa además en p. 92 a mamá cabra, el pirata, un ratón o ratona, un loro. Todos sonriendo, sin evidencia de manifestación de poder o superioridad de uno sobre otro.

### d. Representación de diferentes géneros

Los personajes de género femenino se representan habitualmente con labios rojos y vestidos coloridos, contribuyendo a un estereotipo en la representación de los géneros,

aunque aparecen varios personajes a los que no se atribuye un género específico por su vestimenta ni actitud, lo que amplía la representación binaria de géneros.

### 3.2.3 Cuaderno para leer y escribir en tercero

Se trata de un cuaderno enulado de 96 páginas. En la portada predomina el color anaranjado. Continuando con la serie de animales autóctonos, como protagonista de este libro se encuentra un Guazubirá humanizado. No hay referencia a género en la imagen ni tampoco en el lenguaje a lo largo del libro que lo nombra como “Guazubirá”, aunque la nomenclatura referencia al género masculino (el Guazubirá). Viste una bufanda de color verde.

A lo largo del libro aparecen diseños y dibujos a lo largo de todas las páginas, y un total de 7 fotografías.

### Observación y análisis

Se analizan las imágenes, acorde a las unidades de análisis y criterios estipulados en el capítulo metodológico.

a. Segmentación de roles según los géneros

#### *Profesiones*

En la p. 50 (Ilustración 18) se observa una máquina con grúa que mueve una torta frita gigante y es manejada por un personaje masculino. Sobre el palo de la grúa se encuentra un niño, y en el piso una niña hace de guía. En la p. 94 (Ilustración 19) es representada la boletería de un cine atendida por un hombre, y una mujer comprando la entrada. Se observan por lo tanto dos personas del género masculino realizando trabajos remunerados, no hay evidencia de representación de mujeres trabajando a lo largo del libro.



Ilustración 18: Guidali, 2017a, p. 50



Ilustración 19: Guidali, 2017a, p. 94.



En el presente *CLE*, no se tiene en cuenta lo que establece la Ley 18.104 en referencia a la igualdad en el trabajo productivo y la inclusión económica y social de las mujeres.

### *Tareas del hogar*

En p. 32 (Ilustración 20) es representada una escena de campo. Se observa a una anciana frente a una casa con una escoba en la mano. La anciana mira a un joven. El joven está ubicado frente a la casa, del lado de afuera, cocinando en una olla que está sobre una fogata. La anciana viste vestido verde, cabello gris atado en un moño. El joven viste pantalón rojo y camisa naranja con rayas blancas, su cabello es castaño y corto.

La presencia de la mujer en la puerta de su casa con una escoba, refleja la tarea que realiza o realizaba en el momento de salir a mirar. Aunque ambos realizan tareas domésticas, se analizará más en profundidad esta imagen.



**Ilustración 20: Guidali, 2017a, p. 32.**

Considerando el aspecto descriptivo preiconográfico, se trata de una imagen colorida en la que predomina el color verde. Se observan cuatro árboles, una gallina, dos personas, una casa de techo rojo.

En el análisis iconográfico, se identifica a una persona del género femenino, y una de género masculino. La escena se desarrolla en una zona rural, esto se deduce gracias al paisaje representado y la presencia del alambrado divide lo interior de lo exterior. La mujer

se encuentra en el interior, al lado de la vivienda, con una escoba en la mano, se asocia a una persona que realiza las tareas del hogar, en el ámbito privado del hogar.

Si se analiza desde su significación, que se denomina según Panofsky (1987) iconología, o Barthes (1986) mensaje connotado, se pueden identificar varios aspectos. En primer lugar la mujer, asociada a tareas del hogar, en el interior delimitado por el alambrado. Su escoba en mano hace pensar que realiza esta tarea habitualmente. También es el reflejo de una afirmación social de que las mujeres salen a “barrer la vereda”, como una excusa para ver qué sucede afuera del ámbito doméstico, privado, y en ocasiones vincularse con otras mujeres. En segundo lugar, apreciamos fuera del alambrado que delimita la propiedad privada, un joven que parece valerse de la curiosidad de la mujer, con una olla sobre un fuego.

Los conceptos de la imagen anterior se ven también reflejados en p. 34, donde la anciana aparece poniendo fideos a la olla y el joven está sonriente a su lado. La anciana ha dejado su vivienda, y procede a cocinar con el joven.

Esta imagen no es coherente con el cambio cultural que propone la Ley N° 18.104 (2007), que a partir del *Primer plan de igualdad de oportunidades y derechos en el Uruguay* (Mides, 2007), en relación al cambio de a los estereotipos de género que vinculan a las mujeres al ámbito privado y a la realización de “tareas de mujeres”.

Otra escena que parece reflejar tareas del hogar, se encuentra en p. 51, en la que se encuentra Guazubirá con una olla en la mano, detrás de una mesa con mantel rojo a lunares. También en p. 52 se aprecia la misma mesa y sobre la misma la olla, un loro revolviéndola y una niña conversando con el loro. Acorde a la iconografía, se puede tratar de una mesa de cocina. Estas escenas no reflejan estereotipos de género ni vinculan la actividad doméstica al género femenino, por lo que se observa coherencia con la normativa referente.

#### *Tareas de autoridad*

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio en el presente *CLE*.

### *Cuidado de niños y niñas*

En p. 14 se representa a una niña corriendo, su abuelo está esperándola con una banderita a cuadros. El abuelo usa boina, lentes y atuendo verde. Su cabello es canoso y corto. Se deduce que es su abuelo por el aspecto iconográfico de la imagen, edad, actitud y atuendo.

En p. 20 se representa al abuelo de la niña pintando un cuadro, frente a un caballete. En otra escena está en una reposera, leyendo un libro y con varios libros a sus pies. En otros dibujos la niña aparece hablando y corriendo.

Se aprecia por lo tanto que en varias páginas se representa al abuelo acompañando a la niña en sus juegos. Esto refleja una postura que vincula al género masculino al acompañamiento de la niña, no reflejando el estereotipo tradicional. Aunque si se considera la iconología, el abuelo acompaña en los juegos y no hay otras tareas vinculadas al cuidado asociadas al género masculino. También se representa una persona del género femenino acompañando a los niños y niñas en un juego (ilustración 21). No se observan actividades vinculadas a la alimentación, ni cuidado de niñas y niños en el ámbito doméstico, este aspecto no es representado a lo largo del *CLE*.

Existe coherencia entre las imágenes analizadas y el cambio de paradigma en las consideradas “tareas de mujeres”, que vincula a las mujeres a las tareas de cuidado, estipulado en el *Primer plan de igualdad de oportunidades y derechos en el Uruguay* (Mides, 2007), que surge a partir de la Ley N° 18.104 (2007).

#### b. Relaciones jerárquicas

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio.

#### c. Conductas vinculadas a los géneros

### *Juegos*

Una imagen que representa juegos es la de p. 72, en la que aparece un niño que imagina que una rama de árbol es una vara de equilibrista. Se aprecia el dibujo de un equilibrista sobre una cuerda floja con traje de arlequín. Desde abajo una niña lo señala con cara de asombro y un niño lo mira con gesto preocupado.

En p. 74 (Ilustración 21) se representa el dibujo también una escena de un juego. Una mujer adulta (iconológicamente asociada a la madre), vestida con buzo violeta, pantalón negro y con los labios rojos, guía a un grupo de dos niños y una niña en una fila, utilizando la vara de imagen anterior. Se encuentra un varón, de short rojo y remera amarilla, con cabello corto enrulado. Luego una niña, de vestido verde y medias rayadas rosadas, con lentes y el pelo recogido. En cuarto lugar de la fila un perro, luego un niño de cabello naranja, vestido con remera verde y short amarillo. Por último un gato. No hay evidencia de un género predominante. La mujer adulta es la que guía a los niños y niñas.



**Ilustración 21: Guidali, 2017a, p. 74.**

En varias páginas aparece una niña jugando con su abuelo, y en la p. 22 (ilustración 22) hay una escena de juego en el interior de la vivienda, que se analiza a continuación.

Se aprecia el dibujo de una habitación en que la niña juega. Sobre una alfombra verde hay dos autos, una ambulancia que la niña manipula, un tambor, dos muñecas y un libro. En el fondo hay una silla, un escritorio con una lámpara y un estante con un abrigo y un bolso.



**Ilustración 22: Guidali, 2017a, p. 22.**

Los juguetes presentes son variados, autos, muñecas, un tambor. No parece haber una representación de juguetes que responda a estereotipos de género.

#### *Actividades deportivas*

Una mujer practicando atletismo, corriendo aparece en una foto de p. 24, y es representada una niña corriendo una carrera en p. 14. Se deduce que la actividad deportiva es representada por el género femenino, sin evidencia de estereotipo alguno.

#### *Reuniones sociales o familiares*

En p. 7 se encuentra a Guazubirá presentando a sus amigos. Los mismos son Zorrito, Mulita y Lobito, protagonistas de otros libros de la serie. Guazubirá se encuentra a la derecha y a la izquierda se aprecian los otros tres animales, dispuestos en actitud jovial. Sobre la mulita se encuentra el Zorrito de pie, que sostiene de la mano al Lobito. No hay evidencia de dominio, control o estereotipo.

#### d. Representación de diferentes géneros

Las mujeres son representadas con atuendos que incluyen polleras, vestidos, pantalones y shorts de diversos colores. En la mayoría de las representaciones de mujeres adultas, ellas visten pollera o vestido, pero aparece un caso con pantalón.

#### *3.2.4 Cuaderno para leer y escribir en cuarto*

Se trata de un cuaderno enulado de 96 páginas. Es importante nombrar que se cambia al dibujante de los textos para los tres últimos cuadernos. En ellos los dibujos tienen un grado de iconicidad mayor, son menos tendientes a la abstracción, y los colores no son tan saturados como en los tres primeros *CLE*.

En la portada de este cuaderno predomina el color anaranjado. Continuando con la serie de animales autóctonos, como protagonista de este libro se encuentra una Lechuza humanizada. Por sus características de vestimenta (buzo rojo, un pantalón ocre y un gorro de visera verde), es atribuible al género masculino.

A lo largo del libro aparecen dibujos conjugados con el diseño a lo largo de todas las páginas y 26 fotografías.

### Observación y análisis

Siguiendo las pautas estipuladas en el capítulo metodológico, se analizan las imágenes del presente *CLE*.

#### a. Segmentación entre de roles según los géneros

##### *Profesiones*

En p. 33 (Ilustración 23) se encuentra el dibujo de una maestra en primer plano, sentada en un escritorio. Está escribiendo en un cuaderno mirando al frente. Es joven, de cabello oscuro y lacio, y tez clara. Usa un buzo violeta y una túnica abierta. En el escritorio se ve una Ceibalita<sup>1</sup> a la izquierda y una pila de dos libros a la derecha. No aparecen en el presente *CLE* otras representaciones de profesiones. Se destaca que la tarea del magisterio ha sido realizada históricamente por mujeres, pero también hay hombres con esta profesión. Esta imagen revela la perpetuación de un estereotipo de tarea femenina. Cabe destacar que es la primera profesión femenina que aparece en los libros de esta serie analizados hasta el momento. Se tiene en cuenta en parte, la estipulación de la igualdad en el trabajo productivo establecido en la Ley 18.104 (2007). Esto se debe a la representación de una mujer en una actividad profesional, aunque esta actividad es tradicionalmente asociada al género femenino.

---

<sup>1</sup> Ceibalita: Computadora portátil entregada a todos los niños de la educación pública uruguaya a partir del denominado Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), a partir del año 2007.



Ilustración 23: Guidali, 2016b, p. 33.

### *Tareas del hogar*

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio.

### *Tareas de autoridad*

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio. En las ocasiones que han sido representados hombres y mujeres, ambos tienen la misma actitud.

### *Cuidado de niños y niñas*

No hay evidencias en las imágenes del presente *CLE* sobre este criterio.

### b. Relaciones jerárquicas

En p. 37 aparecen una niña y un niño, uno al lado del otro, escribiendo en sus cuadernos. Una niña de buzo violeta y cabello lacio oscuro y largo, un niño de buzo celeste, ojos claros y cabello rubio. No se aprecia en esta imagen ni en otras presentes a lo largo del *CLE*, la representación de jerarquías.

## c. Conductas vinculadas a los géneros



Ilustración 24. Guidali, 2016b, p. 47.

### *Actividades deportivas*

Aparece en p. 47 (Ilustración 24) el dibujo de una niña de cabello largo y recogido, con atuendo de fútbol y con una pelota. Es la única imagen el libro que representa una actividad deportiva, y no sigue los estereotipos de género tradicionales.

### *Reuniones sociales o familiares*

En la p. 67 (Ilustración 25) se representa una reunión entre personas. Se trata de una ronda de personas que según la iconografía recuerdan a la población originaria sudamericana, sentadas alrededor de un fuego.





**Ilustración 25: Guidali, 2016b, p. 67.**

Se trata de una reunión entre cuatro personas. Una del género masculino es protagonista de la narración y mira gesticulando al resto. La reunión se desarrolla al aire libre, alrededor de una fogata y por los colores del cielo parece que está cayendo la noche. En los observadores que escuchan al narrador, no se distinguen atributos de ningún género en particular. En esta escena no se aprecia una conducta específica que sea posible de asociar a un estereotipo de género, ni demostraciones de poder.

En p. 28 son representados un hombre y una mujer sentados a una mesa con alimentos, la mujer de frente y el hombre de espaldas. Por la ventana se ve un paisaje nevado y frío. No se evidencian conductas que respondan a estereotipos de género.

En p. 30 aparece la fotografía de un grupo de siete Inuit, no se diferencian géneros, la vestimenta y la actitud es igual en todas las personas.

#### d. Representación de diferentes géneros

No hay evidencia de representación estereotipada para mujeres y hombres. Las mujeres aparecen tanto de pollera como de pantalón, aunque siempre tienen el cabello largo.

Al respecto de las representaciones en relación a la complejidad física, en la p. 49 (Ilustración 26) bajo el título *¿Somos prejuiciosos?*, aparecen los dibujos de tres niños y dos niñas. La primera es una niña de cabello largo, con lentes y túnica y moña, el segundo es un niño con cabello castaño y corto y capa roja. En tercer lugar aparece un niño de cabello oscuro y enrulado, un niño rubio y una niña rubia. El texto propone que sus características físicas sean asociadas a las palabras: muy inteligente, peleador, poco inteligente, valiente, cobarde. El objetivo es cuestionar los prejuicios hacia la apariencia de las personas. Se propone a los y las estudiantes una actividad que promueve una reflexión sobre los estereotipos tradicionales.



### 3.2.5 Cuaderno para leer y escribir en quinto

La protagonista del libro es una yacaré humanizada, sonriente y asociable al género femenino según su iconografía. Su vestimenta es pantalón azul, remera blanca con una Y y una flor, chaqueta y sombrero rojos. El color predominante en la tapa es el verde. Se trata de un cuaderno de 96 páginas que conjugan diseño e imágenes, y 18 fotografías.

#### Observación y análisis

Se observan, describen y analizan las imágenes del presente *CLE*, según las pautas de análisis definidas en el capítulo metodológico.

#### a. Segmentación de roles según los géneros

##### *Profesiones*

Respecto a las profesiones representadas, aparecen una maestra y un maestro en la p. 31. En la p. 50 vuelve a aparecer un maestro. También se representa a una mujer y un hombre llevando ganado en p. 20. En p. 81 se cuenta la historia y son representados dos

piratas conocidos, uno hombre y una mujer. No se evidencia por lo tanto la representación de esta actividad como vinculada a determinado género.

No se encuentran evidencia de la presencia de estereotipos de género en las profesiones representadas en el *CLE*. Las imágenes que representan profesiones, son coherentes respecto a la estipulación de la igualdad en el trabajo productivo establecido en la Ley N° 18.104 (2007).

### *Tareas del hogar*

La única evidencia de una actividad en el hogar es en la p. 27 (Ilustración 27) donde son representadas un grupo de personas. Se observan a una mujer y un hombre adultos, que podrían representar a la madre y el padre, pero no se explicita. Están los dos de pie, sonrientes, hablando con un grupo de niños y niñas. La mujer está antepuesta al hombre, ambos visten bermuda y remera. La mujer tiene piel oscura, pelo largo y lacio, el hombre pelo castaño y cabello corto. Aparecen dos niños y dos niñas, que se describen de izquierda a derecha. Una niña portando una pala, con pollera y remera, de colores violetas, de cabello castaño, largo con dos colitas. Un niño pelirrojo, con un árbol pequeño listo para ser plantado, de cabello corto y vistiendo bermuda roja y remera azul. Una niña afrodescendiente, de pelo largo, vistiendo un enterito jardinero y con una jarra de riego en la mano, y un niño rubio, de remera naranja y short verde, sonriente.

No se evidencia predominio de un género sobre otros. Se aprecia el cuidado respecto a estereotipos de género, étnicos y de complejiones físicas. Por lo tanto, se observa coherencia con la normativa referente.



**Ilustración 27: Guidali, 2017b, p. 27.**

### *Cuidado de niñas y niños*

En la imagen de p. 27 las personas adultas observan a los niños y niñas en su actividad de jardinería. No se evidencia predominio en la autoridad de ninguna de las personas.

### *Tareas de autoridad*

No se encuentran evidencias de este criterio.

### b. Relaciones jerárquicas

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio, si se analizan las posturas representadas en imágenes que aparecen diferentes géneros. Por ejemplo en p. 8 (Ilustración 28) se observa la imagen de una pareja compuesta por un hombre y una mujer de habitantes originarios de América, ambos sonrientes, ambos de pelo largo con vincha y en la ilustración 29 donde se observa a Yacaré protagonista del CLE, acompañada por una yacaré y un yacaré formando una ronda.



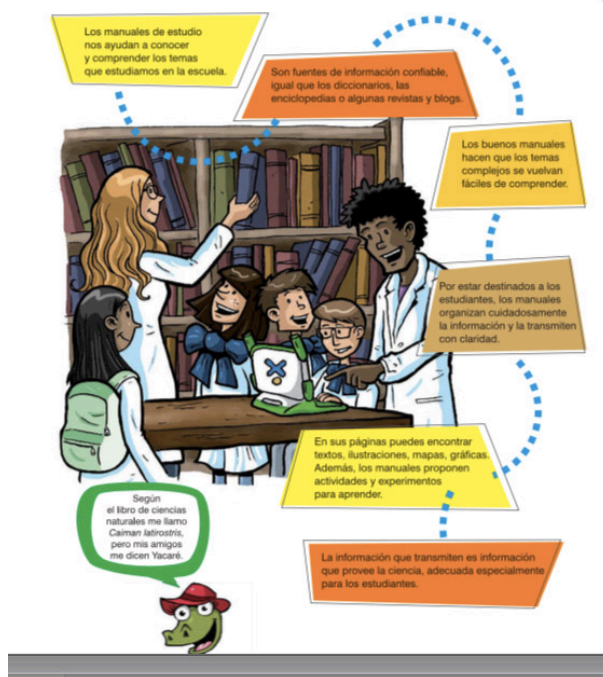
**Ilustración 28: Guidali, 2017b, p. 8.**



**Ilustración 29: Guidali, 2017b, p. 6, 12, 30, 40, 56.**

En la p. 33 se representa una escena escolar en la que están presentes una maestra y un maestro. La maestra es rubia de pelo largo y está buscando un libro en la biblioteca, el maestro tiene piel oscura y cabello corto y está mostrando algo en la computadora Ceibalita, a dos estudiantes. Se observan dos alumnos y dos alumnas, en actitud activa. Los varones están con el maestro frente a la computadora y dialogando con él. Si se observan las niñas, una está mirando a la maestra y la otra está pasiva observando la escena.

No se aprecia diferencia ni jerarquía en la representación de géneros, aunque existe una actitud algo más activa del género masculino. Hay igual cantidad de niñas y niños, y todos están con actitud sonriente, de pie.



**Ilustración 30: Guidali, 2017b, p. 33.**

### c. Conductas vinculadas a los géneros

Para analizar este criterio se encuentran en p. 55 bajo el título *Nos reímos de los estereotipos*, la representación de varias escenas. Las imágenes son dibujos. En el primero aparece una madre limpiando, con un delantal, en otra una princesa que no quiere transformar al sapo en príncipe, y en otra un Batman asustado antes de entrar a un puesto

de vacunación. En la última, haciendo referencia a *La bella y la bestia*, aparece la bella haciendo un grafiti con faltas de ortografía. El texto y las imágenes cuestionan las referencias a los estereotipos sobre lo masculino y lo femenino.

Las presentes imágenes están en línea con el planteo de la ley tomada como referencia, acorde a generar cambios culturales que permitan la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Estos cambios culturales implican un alejamiento de los estereotipos de género tradicionales.

### *Actividades deportivas*

La única alusión a una actividad deportiva que se encuentra en el CLE, es en p. 39. Se encuentra representado un equipo de fútbol, acorde a su iconografía y al conocimiento de la sociedad relativo a ese deporte. El equipo presenta su característica formación para foto y está compuesto por cinco niñas y cinco varones de diferentes etnias, sonrientes, y la jueza o directora técnica es una niña.



**Ilustración 31: Guidali, 2017b, p. 39.**

Si se analiza la iconología, se tiene en cuenta la característica mixta del equipo, en un deporte culturalmente asociado al género masculino. El texto que acompaña la imagen promueve una reflexión sobre los prejuicios vinculados a los géneros. A través del texto y la imagen, se intenta que los escolares reflexionen sobre los colores y los diferentes juegos asociados a lo femenino y masculino. Las páginas siguientes cuestionan estereotipos y hablan de *Antiprincesas latinoamericanas*. Se ve una clara intención de cuestionar



estereotipos tradicionales vinculados a los roles de género y al deber ser según las convenciones sociales.

*Reuniones sociales, familiares y actividades escolares*

Se aprecian en p. 33 (Ilustración 30 ya analizada desde el punto de vista de las jerarquías) y en p. 50, grupos de niños y niñas realizando actividades con su maestra y maestro. En p. 50 (Ilustración 32) aparece un maestro con un niño frente a una Ceibalita. El niño está escribiendo y el maestro señalando algo en la pantalla. Puede apreciarse en ambas imágenes, que los que están frente a la Ceibalita, realizando actividades por este medio y apoyados por el maestro, son del género masculino. Se aprecia una actitud más activa del género masculino frente a la tecnología en las dos imágenes.



**Ilustración 32. Guidali, 2017b, p. 33.**

d. Representación de los diferentes géneros

No hay evidencia de representación estereotipada para los géneros, aunque si una concepción binaria de los mismos. Las mujeres aparecen tanto de pollera como de pantalón, aunque siempre tienen el cabello largo.

En p. 61 se aprecia el dibujo de un padre jugando con los niños y las niñas, donde se alude a su falta de músculos en el texto pero a favor de otras fortalezas. Esta imagen también tiene una visión crítica sobre los estereotipos de género tradicionales.

### 3.2.6 Cuaderno para leer y escribir en sexto

En este cuaderno el protagonista es un yaguararé humanizado. Su atuendo es una bermuda y un gorro en los que predomina el color azul. El color de tapa predominante es el celeste. Se trata de un cuaderno de 96 páginas, con imágenes vinculadas al diseño y 23 fotografías.

#### Observación y análisis

Se observa y analiza el *CLE*, de acuerdo a las unidades de análisis y pautas definidas en el capítulo metodológico.

#### a. Segmentación de roles según los géneros

##### *Profesiones*

En p. 31 (Ilustración 34) se representa el dibujo de una plaza con típico quiosco uruguayo. Un hombre atiende el quiosco, otro de apariencia mayor, con calva y canas, de pie mira los periódicos que se venden. A la izquierda se ve una mujer en un banco de plaza que está leyendo un diario y a la derecha un niño con una Ceibalita.

Las profesiones que aparecen representadas son: en p. 17 una maestra, en p. 31 un quiosquero, como se describió anteriormente, en p. 49 una maestra y un maestro, en p. 50 una médica (Ilustración 33). Se aprecian profesiones con representantes de ambos géneros y no se distingue segmentación laboral respecto al género. Por lo tanto, las imágenes del presente *CLE*, son coherentes con la estipulación de la igualdad en el trabajo productivo establecido en la Ley 18.104 (2007).





Ilustración 33: Guidali, 2018, p. 50.



Ilustración 34: Guidali, 2018, p. 31.

### *Tareas del hogar*

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio.

### *Tareas de autoridad*

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio.

### *Cuidado de niños y niñas*

En p. 50, bajo el título: “Nos reímos de la tecnología” se aprecian cuatro escenas, la escena uno, en la que se representa a una niña subiendo a un árbol, y una persona adulta, del género femenino que por la iconología se asume como su madre o cuidadora, sentada con un celular en un banco de plaza. Es en este caso es una persona del género femenino que acompaña a la niña en su juego.

### b. Relaciones jerárquicas

No se encuentran evidencias de imágenes que reflejen este criterio.

### c. Conductas vinculadas a los géneros

### *Actividades deportivas y juegos*

En p. 73 se representa un dibujo de un patio escolar en el que escolares juegan y un maestro cuida. Aparecen niños y niñas que juegan con una pelota, no hay evidencia de diferencia en el tipo de juego según el género.

### *Reuniones sociales o familiares y actividades escolares*

En p. 9 bajo el título: *A ciencia cierta. La explicación*, se aprecia el dibujo de una entrada a un cine, con una fila de personas. Se trata de siete personas, una niña, una adolescente, una mujer joven, un anciano y tres hombres de mediana edad. Sus atuendos son variados. No hay evidencia de dominio, jerarquías o conductas que reflejen estereotipos de género.

En p. 17 se representan cuatro escenas en las que diferentes personas se relacionan con pantallas. Se detallan a continuación.

Escena 1. En primer plano se aprecia una mujer con una niña y un niño, comiendo pop, con lentes de visión tridimensional. Al fondo se ven dos personas.

Escena 2. Una niña y un niño sentados en sillones frente al televisor.

Escena 3. Una maestra de pie y un grupo de escolares sentados en el piso frente a una proyección de una imagen de la naturaleza.

Escena 4. Dos niños y una niña de espaldas: un varón con una Ceibalita, una niña en el centro con una Tablet y un varón mirando la pantalla de un celular.

En las escenas los niños y niñas están en actitudes que no evidencian jerarquía ni tipo de actividad que pueda ser atribuida a estereotipos de género tradicionales. Las personas adultas que acompañan a los niños, son del género femenino en los dos casos que aparecen. Por un lado la escena uno en que una mujer es la que acompaña a los niños y en la tres, en que se representa a una maestra.

En p. 35 un niño y una niña miran un libro. El niño, ubicado a la izquierda, tiene cabello castaño corto y remera lila está con los brazos cruzados. La niña de tez oscura, cabello largo y enulado, con remera celeste, señala algo en el libro. Ambos están sonrientes y no se evidencian actitudes ni posturas que reflejen estereotipos de género tradicionales.

En p. 49 se representan un maestro y una maestra. El maestro está ubicado a la izquierda, tiene tez y cabello oscuro corto, vestimenta formal azul bajo la túnica, con una varita en la mano izquierda que está apuntando al centro. La maestra está ubicada a la derecha, tiene tez, cabello claros y una varita en la mano derecha que está apuntando al centro. No hay evidencia de predominio de uno sobre otro. Un segundo dibujo muestra dos niñas y un niño. De izquierda a derecha: un varón de pelo castaño corto con aspecto pensativo, una niña de cabello oscuro con rulos con una mochila puesta, sonriente, otra niña de cabello oscuro ondulado con tres libros en sus manos. Los tres visten túnica blanca. No hay evidencia de dominio de unos sobre otros.

En la p. 93 bajo el título: *Álbum de mis recuerdos en la escuela*, se representa un patio escolar a la hora del recreo. Dos niñas y un niño en una jaula de monos; dos niñas girando una cuerda, otra saltando; una niña y un niño en un subibaja. Varios niños y niñas jugando, una con una pelota, otras conversando. No se refleja ningún predominio de un género sobre otro, ni la presencia de estereotipos vinculados al tipo de juego.

#### d. Representación de diferentes géneros

No hay evidencia de representación estereotipada para mujeres y hombres. Las mujeres aparecen tanto de pollera como de pantalón, aunque siempre tienen el cabello largo. Se aprecia además un equilibrio en presencia de hombres y mujeres, en la representación de diferentes etnias y complexiones físicas.

## Conclusiones

A partir de los referentes teóricos considerados en el Capítulo 1 y teniendo en cuenta los análisis realizados en el Capítulo 3, se arribó a las siguientes conclusiones:

Como resultado del relevamiento, se encontraron un total de 87 imágenes, dos fotografías y el resto dibujos, en las que se apreciaron representaciones y actividades vinculadas a los roles de género. Las mismas representaban grupos de personas relacionándose, grupos familiares, personas en actividades laborales, domésticas y recreativas. También se hallaron escenas escolares, representaciones de juegos, tanto de niños y niñas como de personas adultas acompañando en los juegos, y escenas en las que aparecieron grupos de personas en espacios exteriores e interiores.

En cuanto al análisis de las imágenes relevadas y su aporte a la construcción de mensajes en ámbitos educativos, se concluyó lo que se expresa a continuación, agrupado según las unidades de análisis previamente establecidas.

Acorde a la segmentación de roles según los géneros y de la manera en que los elementos visuales contribuyeron a la construcción y justificación de esos roles en la Escuela a lo largo de toda la serie de *CLE*, se representaron varias profesiones masculinas: carnicero, panadero, molinero, policía, cocinero. Se trata de profesiones de servicio tradicionalmente masculinas, atribuidas en las ilustraciones al género masculino, perpetuando el estereotipo tradicional respecto a las actividades laborales. Un hombre es el que maneja una grúa, una boletería de cine es atendida por otro hombre. Por lo tanto se observó mayoritariamente la presencia de hombres realizando trabajos remunerados. La primera profesión protagonizada por una mujer, observados en secuencia los *CLE*, es la del magisterio en el *CLE* de 4º año, profesión tradicionalmente femenina. En los primeros tres *CLE*, no fueron encontradas imágenes de profesiones ocupadas por mujeres, y se encontraron siete profesiones representadas por hombres. Por lo tanto, en los tres primeros *CLE*, las tareas remuneradas se vincularon al género masculino. Las imágenes sobre estas representaciones reflejaron una visión intencionada y no neutral. La ausencia de mujeres en la mayoría de las actividades remuneradas funcionó como una forma de ocultamiento de la actividad productiva femenina a partir de lo visual.

A lo largo de la serie de cuadernos de 4° a 6° año, se representaron diversas profesiones: maestras y maestros, dos personas de género masculino y femenino trabajando en el campo, un quiosquero y una médica. En esta serie de CLE, no se encontraron evidencias de perpetuación de estereotipos de género tradicionales ni de ocultamiento de las actividades productivas femeninas. Se apreció por lo tanto una diferencia entre los CLE de 1° a 3° y los de 4° a 6°. Mientras en los primeros las profesiones representadas fueron en su totalidad masculinas, en los segundos esto desapareció, considerando profesiones que no tienen en cuenta estereotipos de género tradicionales.

Examinando la realización de tareas del hogar, se observó que en la primera serie de CLE (1° a 3°), se representó a una mulita de género femenino, descolgando ropa de una cuerda, a una mujer frente a su casa con una escoba y a un Guazubirá cocinando. Se concluyó que aunque mayoritariamente la realización de tareas del hogar fue atribuida al género femenino, no resultó exclusiva de este, y este tipo de tareas fue poco representada a lo largo de los CLE. En los CLE de 4° a 6°, cuando se representaron personas realizando tareas domésticas se hizo para cuestionar los estereotipos de género tradicionales.

Teniendo en cuenta las personas adultas al cuidado de niños y niñas representadas a lo largo de toda la serie de CLE, en algunas imágenes no se evidenció el predominio de determinado género en esta actividad. En algunas escenas, durante el desarrollo de juegos al aire libre, una niña estaba tanto al cuidado de su abuelo como de su madre. En otras, el cuidado estaba a cargo del género femenino, como en el caso del cuento *Los siete cabritos* (Guidali, 2016, p. 15), en el que los niños y niñas (cabritos humanizados), estaban al cuidado de su madre, sin presencia de ninguna persona del género masculino a cargo. Se pudo afirmar que hay una atención a las representaciones respecto a las responsabilidades en el cuidado, aunque a través del cuento clásico representado se evidenció mayor presencia de la madre en este rol.

Al considerar los roles que a lo largo de toda la serie representen la autoridad de un género determinado, no se encontraron evidencias de imágenes que reflejaran este criterio ni situaciones en que la autoridad fuera ejercida por un género en detrimento del otro.

Teniendo en cuenta las relaciones de jerarquía, no se encontraron en los CLE analizados evidencias de imágenes que reflejaran este criterio. Al analizar las posturas y

actitudes representadas en imágenes que representaban diferentes géneros, no hubo predominios definidos. En algunos casos existió una actitud más activa del género masculino frente a la tecnología.

En las representaciones de juegos y deportes, no se encontraron estereotipos de género a lo largo de los *CLE*. El fútbol, siendo un deporte tradicionalmente masculino pero con una incipiente incidencia del fútbol femenino, fue protagonizado por ambos géneros. Incluso se apreció la presencia de un equipo mixto, cosa que en la realidad deportiva profesional no sucede. El atletismo fue protagonizado por mujeres, no respondiendo a estereotipos tradicionales.

En los juegos, las niñas y niños corrían, jugaban a la pelota, subían a árboles, imaginaban situaciones diversas, tenían juguetes variados, que no respondieron a estereotipos de género tradicionales.

Los textos que acompañaban las imágenes en muchos casos promovían una reflexión sobre los prejuicios vinculados a los géneros. A través del texto y de las imágenes se intentó que los niños y niñas reflexionaran sobre los colores y los diferentes juegos asociados a lo femenino y masculino.

Al tener en cuenta las reuniones sociales, familiares y las actividades escolares, en general no se apreciaron actitudes estereotipadas ni dominantes de ninguno de los personajes, fueran humanos o animales humanizados los representados. En la mayoría de los casos tampoco se apreciaron conductas o actitudes que reflejaran estereotipos de género tradicionales. El único ejemplo que reflejó estereotipos en conductas se observó en el apartado que bajo el título *El barrio de Venancio* (Guidali, 2015 , p. 60), se apreció una escena de una vereda y una casa que muestra en su azotea a una mujer madura que mira para abajo pasivamente. La mujer de la azotea se encontraba en situación expectante, atenta a los movimientos que se realizaban en la calle. Respondió al estereotipo tradicional de mujer que mira lo que sucede fuera de su hogar, desde el ámbito privado, al que han estado confinadas las mujeres a lo largo de la historia, sugiriendo su intención de vincularse con el ámbito público, la calle y el mundo de las relaciones extrafamiliares.

Al analizar la representación de los diferentes géneros, en la primera serie compuesta por los *CLE* de 1° a 3°, los personajes de género femenino aparecieron habitualmente con labios rojos y vestidos coloridos, contribuyendo a un estereotipo en la representación de

los géneros, aunque aparecieron varios personajes a los que no se pudo atribuir un género específico por su vestimenta ni actitud, lo que amplió la diversidad en la representación de géneros, saliendo del tradicional esquema binario.

Las mujeres fueron representadas con atuendos que incluían polleras, vestidos, pantalones y shorts de diversos colores. En la mayoría de las representaciones de mujeres adultas, ellas vestían pollera o vestido, pero se encontró un caso con pantalón.

En los *CLE* que se utilizan de 4° a 6° año no se encontró ninguna evidencia de representación estereotipada para los géneros, aunque sí una concepción binaria de los mismos. Las mujeres aparecieron tanto de pollera como de pantalón, aunque siempre usando el cabello largo.

Por lo anterior se comprobó que las imágenes sobre los roles de género presentes en los libros oficiales de lectura de la educación primaria son hasta cierto punto coherentes con la normativa y las políticas públicas respecto a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, vigentes a partir de la Ley N° 18.104 (2007). La mayoría de las imágenes relevadas no supusieron una diferencia de roles según los géneros.

Se encontraron algunas excepciones, que reflejan de manera simbólica los roles y convenciones sociales históricamente arraigados en la sociedad. Por un lado la representación de personas realizando tareas remuneradas, en su mayoría fueron del género masculino en los *CLE* de 1° a 3°. Esta segmentación desapareció en los *CLE* de 4° a 6°, donde no existió tal diferencia. Por otro lado, la representación de la realización de tareas del hogar y de la pertenencia al hogar del género femenino acorde a la división de tareas entre lo público y lo privado. Este criterio se encontró poco representado y no estuvo presente en la mayoría de los *CLE*. Se puede concluir que en la gran mayoría de imágenes, fue tenida en cuenta la normativa referente, respecto a la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres.



## Referencias bibliográficas

- Acaso, María (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Althusser, Louis (1984). “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, *Cuadernos de educación*, Caracas, Cooperativa laboratorio educativo, Número extraordinario, vol. 9- 10; pp. 21-40.
- ANEP (s.f). *Prolee*. disponible en: <http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/documento-base>.
- Augustowsky, María (2016). “Mirar también es una actividad. Las tareas de observación en la enseñanza de las Artes Visuales”, *3ª Jornada de Educación Artística Imágenes y Medios*, Rosario, Escuela Provincial de Artes Visuales Gral. Manuel Belgrano; pp. 5-11. Disponible en <https://www.scribd.com/document/386375456/Augustowsky-Mirar-Tambien-Es-Una-Actividad-1>
- Barthes, Roland (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, textos, voces*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Barthes, Roland (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Belting, Hans (2003). “Semejanza y presencia. Una introducción a las imágenes antes de “la era del arte”, *Artes. La revista*, Antioquia, Universidad de Antioquia, Facultad de artes, vol. 3, No 5; pp. 3-18. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/artesudea/issue/view/1916/showToc>
- Berger, John (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bralich, Jorge (1990). *Los textos escolares como elemento ideológico*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burke, Peter (2008). Cómo interrogar a los testimonios visuales, en Palos, Joan Lluís, Carrió, Diana (comp.). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la edad moderna*. Madrid: Fernando Villaverde Editores; pp. 29- 44.
- Burrucúa, José Emilio (2002). *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Chopin, Alain. (2013). “Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia”. *Historia De La Educación*, vol. 19; pp. 13-37. Disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790>.
- Corbo Bedia, Rosa (2005). “El género en la ciencias sociales” *Cuadernos de trabajo social*, La Coruña, Universidad de la Coruña, vol. 18; pp. 249-258. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/issue/view/500>.
- Darré, Silvana, Yael, Dina (2017). “Las mujeres en la fotografía pública uruguaya”, *Praksis*, Rio Grande do Sul, Universidad Feevale, año 1, N°14; pp. 91-111. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-praksis>
- de Beauvoir, Simone (1949). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Buenos Aires: Leviatán.
- De León, Verónica. (2007). *Libro de segundo*. Montevideo: Rosgal.
- de Puelles, Manuel. (2013). “Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento”, *Historia De La Educación*, Salamanca, Universidad de Salamanca, vol. 19; pp. 5-11. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10789/11187>.
- Dondis, Donis (1976). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duverger, Maurice. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

- Garibaldi, Luis, Salvo Heloísa y Villa, Angélica. (2001). *Sale el sol, sale la luna. Libro para el alumno. Primer año*. Montevideo: Polo.
- Garibaldi, Luis y Salvo Heloísa. (2000). *Lenguaje y Comunicación. Libro para el alumno. 5º año*. Montevideo: Rosgal.
- Goetschel, Ana María (2001). Educación e imágenes de mujer, en Herrera, Gioconda (comp.) *Estudios de género*. Quito: Flacso Ecuador.
- Guidali, María (Coordinadora). (2015). *Cuaderno para leer y escribir en primero*. Montevideo: ANEP.
- Guidali, María (Coordinadora). (2016a). *Cuaderno para leer y escribir en segundo*. Montevideo: ANEP.
- Guidali, María (Coordinadora). (2016b). *Cuaderno para leer y escribir en cuarto*. Montevideo: ANEP.
- Guidali, María (Coordinadora). (2017a). *Cuaderno para leer y escribir en tercero*. Montevideo: ANEP.
- Guidali, María (Coordinadora). (2017b). *Cuaderno para leer y escribir en quinto*. Montevideo: ANEP.
- Guidali, María (Coordinadora). (2018). *Cuaderno para leer y escribir en sexto*. Montevideo: ANEP.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- IMPO (2007). *Ley N°18.104. Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República*. Montevideo: Cámara de senadores. Presidencia de la República Noticias. Disponible en: [http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_web/noticias/2005/03/2005030802.htm](http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2005/03/2005030802.htm)
- IMPO (2020). *Ley N°19.846. "Aprobación de las obligaciones emergentes del derecho internacional de los derechos humanos, en relación a la igualdad y no discriminación entre mujeres y varones, comprendiendo la igualdad formal,*

*sustantiva y de reconocimiento*". Montevideo: Cámara de senadores. Presidencia de la República. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19846-2019>

Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

MECAEP, (2000). *Los libros de texto en la escuela primaria. Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela. Especificaciones técnicas para la elaboración de textos*. Montevideo: MECAEP.

Ministerio de Educación y Cultura, (2020). *Comisión honoraria contra el racismo, xenofobia y toda otra forma de discriminación*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/comision-honoraria-contra-racismo-xenofobia-toda-otra-forma-discriminacion>.

Mitchell, W.J.T. (2003). "Mostrando el ver. Una crítica de la Cultura Visual", *Revista de estudios visuales*, CENDEAC, No 1; pp. 18-40.

Ossenbach, Gabriela (2013). "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes", *Historia de la educación*, Salamanca, Universidad de Salamanca, vol. 19, pp. 195-203. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10797>.

Panofsky, Erwin (1987). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Pantoja, Antonio (2007). "La imagen como escritura. El discurso visual para la historia", *Norba. Revista de Historia*, Extremadura, Universidad de Extremadura, vol. 20; pp. 185- 208. Disponible en [http://www.historiauex.es/revista/norba\\_\\_artculos\\_37/n\\_20\\_\\_ao\\_2007\\_413](http://www.historiauex.es/revista/norba__artculos_37/n_20__ao_2007_413).

Presidencia de la República (2005). Noticias. Disponible en: [http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_web/noticias/2005/03/2005030802.htm](http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2005/03/2005030802.htm).

Presidencia de la República (2006). Noticias. Disponible en: [http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_web/noticias/2006/03/2006030806.htm](http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2006/03/2006030806.htm)

- Puleo, Alicia H. (2013). “El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la Biología a la Filosofía Moral y Política”. *Arbor*, Madrid, CSIC, vol. 189, N° 763; pp. 1-10. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5007>.
- Ramírez, Tulio. (2003). “El texto escolar: una línea de investigación en educación”. *Revista de Pedagogía*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, vol. 24, N° 70; pp. 273- 292. Disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922003000200003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200003&lng=es&tlng=es).
- Rodríguez, Tatiana (2006). “Imagen y discurso: construcción de sentido en las portadas de las revistas *Semana y Cambio*, 1998-2004, *Signo y pensamiento*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, vol. 25, N° 49, pp. 145- 159. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4643>.
- Rubin, Gayle (1998) [1975] "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en Navarro M. y Stimpson C. (compiladora). *¿Qué son los estudios de mujeres?*, México: FCE, pp. 95- 145.
- Ruiz Ávila, Dalia, (2017) “Política Educativa y Discurso educativo. Educación Básica y Enseñanza del Español”, *Pacarina del Sur*, México, año 8, núm. 31. Disponible en: <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1463-politica-educativa-y-discurso-educativo-educacion-basica-y-ensenanza-del-espanol>.
- Scott, Joan. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. en: Lamas Marta (Compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG. pp. 265- 302.
- Sontag, Susan (2006). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Taylor, Stephen, Bogdan, Radu. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Espasa Libros S. L. U.
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. Informe final. México.

Wainerman, Catalina, Barck, Rebeca. (1987). *Sexismo en los textos de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: IDES.

Wainerman, Catalina, Heredia, Mariana. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Belgrano.

Zunzunegui, Santos (2010). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

## Anexo

## TABLA DE ANÁLISIS DE IMÁGENES

## 1. Segmentación de roles

		Imagen 1	Imagen 2
PROFESIONES	De servicio		
	Humanistas		
	Vinculadas a tareas del hogar		
	Limpieza		
TAREAS DEL HOGAR	Mantenimiento		
	Cocina		
	Orden		
TAREAS DE AUTORIDAD	Roles laborales		
	Dominio de un género sobre otro		
CUIDADO DE LOS HIJOS	Ayudar en tareas escolares		
	Ayudar en tareas escolares	Científicas Artísticas Sociales	
	Cuidar si están enfermos		
	Acompañar a la escuela		
	Acompañar en juegos	Al aire libre En el hogar	

## 2. Relaciones jerárquicas

TAREAS DE MANDO	Posturas según el género		
	Pedido de realización de tareas		
AUTORIDAD EN EL HOGAR	Servicio de mujer a hombre		
	Postura femenina		
	Postura masculina		
	Gestualidad		
	Alcance de objetos		
	Lugar físico del hombre		

## 3. Conductas asociadas a los géneros

ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y JUEGOS	Deportes en equipo		
	Deportes mixtos		
	Lugar y rol en el deporte		
REUNIONES SOCIALES Y FAMILIARES	Disposición de las personas		
	Actividades que suceden		

## 4. Representación de los diferentes géneros

VESTIMENTA			
CABELLO			
RASGOS ÉTNICOS			