

## LAS IMÁGENES FEMENINAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES CHILENOS: REVISIÓN ANALÍTICA EN UN ESCENARIO DE CAMBIOS (1992-2012)<sup>1</sup>

LUIS CASTRO CASTRO  
Universidad de Playa Ancha  
Centro de Estudios Avanzados  
luis.castro-cea@upla.cl  
Valparaíso-Chile

LUIS MANZO GUAQUIL  
Universidad de Playa Ancha  
Centro de Estudios Avanzados  
metagora@yahoo.com  
Valparaíso-Chile

CLAUDIA PINTO FERNÁNDEZ  
Profesora de Historia y Ciencias Sociales  
pf.claudiana@gmail.com  
Valparaíso-Chile

**RESUMEN:** En este artículo buscamos determinar que tan presente o ausente está la imagen femenina en los textos escolares usados y editados en Chile entre las décadas de 1990 y 2000, poniendo atención en dos aspectos: por un lado, la educación desde la manualística, especialmente, orientada al análisis de los textos escolares para la Educación Secundaria durante el periodo que cruza las reformas educacionales LOCE y LGE y, por otro, los debates sociales sobre género y mujer en un contexto de cambios políticos y sociales post dictadura cívico-militar. De esta forma, en la primera parte se entregarán algunos indicios que fundamentan la manualística y su relación con la educación de las mujeres; en la segunda, en tanto, se abordará como se despliega el concepto de género en los textos escolares a través de las imágenes.

**PALABRAS CLAVE:** *Imágenes, Textos escolares, Género, Mujeres.*

---

<sup>1</sup> El desarrollo inicial de este trabajo se insertó en el Proyecto DIUV 22/2011, y su redacción final contó con la colaboración del Proyecto Convenio de Desempeño UPLA 1203.

Recibido: 18 de octubre de 2015 • Aceptado: 17 de diciembre de 2015.

FEMALE IMAGES IN CHILEAN TEXTBOOKS: ANALYTICAL REVIEW  
IN A CHANGING SCENARIO (1992-2012)

**ABSTRACT:** In this article we seek to determine how present or absent the female image is in textbooks used and edited in Chile between 1990 and 2000 decades, paying attention to two aspects: on the one hand, the education from the manualistics point of view, especially focused in the analysis of Secondary Education during the transition period between LOCE and LGE educational reforms; on the other, the social debates about gender and women in a context of post civil-military dictatorship social and political changes. In this way, in the first part of the article, we will show some evidence that supports manualistics and its relation with the education of women. In the second part of this article, we will address how the concept of gender is developed in textbooks through images.

**KEYWORDS:** *Images, Textbooks, Gender, Women.*

### *Introducción*

El manual escolar (Prendes, 1996 y 2001; Choppin, 2001), manual de enseñanza (Escolano, 2001; Ossenbach y Somoza, 2001), libro de texto (Colás, 1989; Otero y Greca, 2004) o texto escolar (Ajagan, 2007; Martins, 2006) es un recurso didáctico que tiene a su haber una extensa trayectoria y una enorme tradición en las salas de clases, pero además ha sido, a lo largo de su historia, por su dependencia durante los procesos de hegemonía, reproductor de la cultura de los sectores sociales dominantes (Ajagán, 2007: 326; Apple, 1989; Ramírez et al., 2005: 34; Samacá, 2011: 207; Torres, 1996). En estos términos, el texto escolar se puede definir o entender no sólo como una herramienta pedagógica, sino, además, como un espacio de memoria (Aguirre, 2015: 247; Escolano, 2001: 41-44; Samacá, 2011: 209-210) y vector ideológico (Aguirre, 2015: 247) que proyecta modelos culturales y forja significados (Muñoz, 2012: 51).

Lo anterior hace del libro de texto un artefacto cultural, más aún cuando está ligado a la historia de la enseñanza escolar, del perfeccionamiento de la tecnología de producción gráfica y de los padrones más generales de comunicación social (Martins, 2006: 117, 124-125), pero además porque constituye un elemento mediador de las interacciones discursivas de aquellos que construyen conocimiento desde una ideología determinada, ensamblándolas a efecto de configurar sentidos a partir de un contexto particular (Altamirano et al., 2014: 266).

Es en este entramado donde se posicionan y emergen las imágenes en el texto escolar instaurándolo, a la par de su condición de artefacto cultural,

como un artefacto semiótico toda vez que el uso de este recurso gráfico pasa a ser una manera de representar la realidad donde el contexto social organiza, entreteje e interioriza los significados (Altamirano et al., 2014: 266), un rasgo que ha adquirido en el último tiempo una gravitación enorme cuando el uso de las ilustraciones en el libro de texto está teniendo igual, e incluso más en ciertos escenarios, connotaciones que el lenguaje verbal escrito para transmitir significados (Colás, 1989; Kress, 2003). Para varios autores, lo anterior se explica porque las imágenes se han posicionado como un valor específico en la conformación estructural del texto escolar (Alzate, 2000; Colás, 1989; Otero y Greca, 2004; Perales y Romero, 2005; Prendes 1996 y 2001; Pró, 2003; Vilches, 1995).

Las imágenes en el libro de texto involucran una serie de recursos (fotografías, dibujos, esquemas, etc.), cuya lectura debe hacerse en dos niveles: el denotativo (lo que se ve objetivamente en la ilustración) y el connotativo (lo que sugiere la imagen), siendo en el segundo nivel donde se instalan los prejuicios y los estereotipos (Aparici, Mantilla y Valdivia, 1992). Desde esta perspectiva, las ilustraciones en el texto escolar además de representar la realidad, conforman en sí mismas un modo de representación (Kress, 2003 y 2004; Colle, 1993), lo que, irremediablemente, conlleva que tengan a su haber una intención determinada por el contexto (Pereira y González, 2011: 97-98; Martins, 2006: 120), donde la enunciación es una cadena de comunicación y un tejido que articula diversas voces conectadas a distintos horizontes sociales y conceptuales (Martins, 2006: 121-123).

Al amparo de este transcurrir por parte del, probablemente, más importante instrumento didáctico utilizado en las aulas y promovido por los sistemas escolares nacionales desde la segunda mitad del siglo XIX, el presente artículo indaga, en los textos escolares para Enseñanza Media (o Secundaria) editados en Chile entre las décadas del noventa y dos mil, un periodo marcado por las reformas educacionales de los años 1990 (LOCE) y 2009 (LGE)<sup>2</sup>, la transición a la democracia post dictadura cívico-militar y la emergencia de reivindicaciones de todo tipo, entre ellas el rol de las mujeres en una sociedad que pretendía la utopía de la participación con equidad en respuesta a los años de autoritarismo. De ahí la importancia de detener la mirada en este lapso histórico, a efecto de constatar si en los libros de texto hubo o no despliegue del concepto de género a partir de la importancia, frecuencia y rasgos de la

<sup>2</sup> LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962 del 10/3/1990) y LGE (Ley General de Educación N°20370 del 12/9/2009).

imagen femenina en sus páginas, en correlato a cambios en este orden demandados social y orgánicamente.

Metodológicamente, la revisión de los textos escolares se hizo siguiendo el análisis descriptivo que, mediante el contenido palpable y/o visible en las ilustraciones, busca analizar los mensajes evidentes y no ocultos de las mismas a partir de un conjunto de categorías preestablecidas tales como sexo, actividad, ocupación, oficio, entre otros (Ramírez, 2001: 14-15; Colás, 1989: 42-43)<sup>3</sup>. A este efecto, se revisaron diez libros de texto de Historia y Ciencias Sociales, editados entre los años 1992 y 2012 por Santillana, Arrayán, Edebe, Salesiana, *Mare Nostrum* y Zig-Zag, utilizados tanto en los colegios municipales y particulares subvencionados como en los particulares pagados:

- Raúl Cheix y Jorge Gutiérrez, *Conociendo mi tierra y mi gente*. Historia y Geografía de Chile I. Tercer Año de Enseñanza Media, 7ª Edición, Salesianos, Santiago 1992.
- Clara Díaz y Lilian Domínguez, *Historia y Geografía 7*, Arrayán, Santiago, 1993.
- Gonzalo Vial, *Historia de Chile, Educación Media*, Santillana, Santiago, 1994.
- Gonzalo Bruce, Alberto Harambour y Jorge Iturriagada, *Historia y Ciencias Sociales 2º Medio*, Edebe, Santiago, 2001.
- Pedro Milos, Liliam Almeyda y Pablo Whipple, *Historia y Ciencias Sociales 2º Medio. Texto para el Estudiante, Mare Nostrum*, Santiago, 2001.
- Dina Cembrano y Luz Cisternas, *Historia y Ciencias Sociales 2º Medio, Zig-Zag*, Santiago, 2002.
- Marina Donoso, Lucía Valencia, Daniel Palma y Rolando Álvarez, *Historia y Ciencias Sociales 2º Educación Media. Texto para el Estudiante*, Santillana, Santiago, 2006.
- Pedro Milos, Liliam Almeyda y Pablo Whipple, *Historia y Ciencias Sociales 2º Medio. Texto para el Estudiante, Mare Nostrum*, Santiago, 2007.
- Pedro Milos, Liliam Almeyda y Pablo Whipple, *Historia y Ciencias Sociales 2º Medio. Texto para el Estudiante, 2ª Edición, Mare Nostrum*, Santiago, 2009.

---

<sup>3</sup> El enfoque descriptivo es, junto al hermenéutico (destinado a analizar el contenido iconográfico subliminal a partir de la lectura del mensaje manifiesto, es decir traducir el mensaje implícito de las imágenes contenido en rasgos tales como el color, gesto, disposición de los objetos y los sujetos, etc.), predominante en el estudio de las imágenes en los textos escolares, de ahí su utilización en este estudio. Ver: Ramírez (2001) y Pereira y González (2011).

- Verónica Méndez, Carolina Santelices, Rodrigo Martínez e Isidora Puga, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Educación Media. Texto para el Estudiante*, 3ª Edición, Santillana, Santiago, 2012.

En total, se cotejaron 2.818 ilustraciones en base a una taxonomía que las dividió en cuatro categorías: mujeres (ilustraciones referidas, exclusivamente, a personajes femeninos); hombres (láminas con representaciones sólo masculinas); mixtas (mujeres y hombres en un mismo escenario); otras (objetos, esquemas, mapas, paisajes, etc.), buscando describir en ellas jerarquías, posiciones, roles, entre otros, a efectos de calibrar el peso específico de la dimensión de género en los contenidos enseñados a jóvenes entre las décadas de 1990 y 2000.

### *Acerca de la manualística en Chile*

el texto o manual escolar, más allá de toda controversia y contingencia actual<sup>4</sup>, sigue siendo parte importante del quehacer pedagógico, aun cuando su función se ha visto alterada por el ingreso de las llamadas TICs, las mismas que parecían iban a revolucionar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Colás, 1989: 41). A raíz de este escenario, en nuestros días se vislumbra un viraje de formato desde uno impreso a otro digital, lo cual reconfigura en parte su forma pero no su esencia<sup>5</sup>, sobre todo aquella que lo vincula directamente con los procesos de conformación del Estado-nación y del sistema educativo. Lo anterior no es producto del azar, sino la clara intención de usar el libro de texto como parte fundamental en el proceso de normalización y regulación de la construcción de las distintas identidades, por ello su formato ha logrado sobrevivir.

Hay que decir que el texto escolar ha sido parte de los cambios que se implementaron en el sistema educativo chileno a partir de fines del siglo XIX, y que permitió cosechar un éxito inusitado que le otorgó renombre a nuestro país en el concierto internacional hasta mediados del siglo pasado, siendo prueba de ello el “Silabario” de Claudio Matte y “El Lector Americano” de Abelardo Núñez (Mayorga, 2013; Ceballos, 2008). Los manuales de enseñanza, consecuentemente, comenzaron a ser un soporte material y escrito

<sup>4</sup> Nos referimos, puntualmente, a las discusiones sobre como clasificar y definir los manuales de enseñanza, el estado de la investigación y su uso como fuente. Ver: Escolano (2001) y Ossenbach y Somoza (2001).

<sup>5</sup> Respecto de los libros de texto en formato digital, sus alcances y potencialidades, véanse los artículos recientemente compilados en: Rodríguez, Bruillard y Harsley (2015).

necesario para regularizar, normalizar y reorganizar el conocimiento que se quería impartir, como también pasaron a ser depositarios de los modos y/o métodos de enseñanza que se aplicaron (y en algunos casos se siguen impartiendo) en los establecimientos educacionales. De esta manera, en ellos transita parte del acervo social y cultural de cada época, las distintas corrientes políticas e ideológicas, como también las filosóficas y científicas que son parte (ayer y hoy) constituyente de la modernidad, además de conformarse en un todo complejo al cual hay que interrogarlo y analizarlo para que nos muestre lo que está más allá de los caracteres y el papel.

La enseñanza en Chile, desde la creación de las Escuelas Normales, el Instituto Pedagógico, la Universidad de Chile y la propia institucionalidad educativa<sup>6</sup>, es decir desde 1842 en adelante, tuvo como principal objetivo el poder crear ciudadanos para la naciente nación, lo que involucró un proceso de regulación y ordenación desarrollado, principalmente, por los maestros normalistas y, luego, por los egresados del Instituto Pedagógico (Muñoz, 1918: 272-273).

Para apoyar la labor de formación de los maestros, como de los propios estudiantes, se adoptaron, y en algunos casos se adaptaron, libros de texto provenientes en su mayor parte de Europa. A finales del siglo XIX una serie de intelectuales cercanos a la política y además educacionistas –como los hermanos Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, Valentín Letelier, Domingo Sarmiento, Abelardo Núñez y otros– convocados por las autoridades gubernamentales de la época presentaron ideas y propuestas para generar un sistema educativo “propio de la nación”, lo cual se vio robustecido por las medidas implementadas para que, parte de ellos, fueran pasantes en distintos países (Estados Unidos, Alemania, Inglaterra y Francia) de tal manera, que generaran la experiencia y el conocimiento suficiente y pudieran informar acerca de las fortalezas y debilidades de los distintos sistemas educativos observados, como también el estar en condiciones de recomendar la contratación de maestros y maestras extranjeros (Muñoz, 1918: 168). Es en este periodo que los textos escolares cobran vigor, lo cual queda demostrado por la emergencia de autores nacionales que, en sus distintas disciplinas, crearon sendos manuales de enseñanza<sup>7</sup>, a la par con la consolidación de

<sup>6</sup> La institucionalidad educativa se desplegó a través de un conjunto de herramientas administrativas y legales con el propósito de regular los modos como debía proceder el sistema escolar en su conjunto, estableciendo, entre otros, el régimen de internados, planes y programas, características de los maestros, etc. Al respecto ver: Muñoz (1918) y Labarca (1939).

<sup>7</sup> Por ejemplo “Geometría Intuitiva” de Francisco Proschle y Mardoqueo Yañez; “Lecciones de ortografía” de Manuel Guzmán Maturana; “Biología e Higiene” de Carlos Silva y “Juan y Juanita aprenden aritmética” de Amanda Labarca, todos los cuales circularon en los establecimientos educacionales durante décadas.

la imprenta y la empresa editorial (Hernández, 1930) y el Estado-nación (Mayorga, 2013).

La historia de los libros de texto recoge no sólo su propio quehacer, sino también el pensamiento de sus autores y del cuerpo de creencias científicas, religiosas y políticas contemporáneas a cada una de sus ediciones. En estos términos ha pasado por, al menos, tres momentos o transformaciones importantes. En primer lugar, fue pensado como un instrumento técnico de escritura muy vinculado a la enseñanza en las escuelas y más propiamente a las lecciones del maestro. Se usaba sin reparar en su configuración interna, en su relación con el lenguaje y con la escritura. De él se tenía la idea que podía ayudar a transmitir la palabra del maestro. Un segundo momento, apareció cuando se descubrieron sus reglas internas, es decir, cuando la preocupación recayó ya no en la simplificación o reducción de la palabra, sino en la importancia de este instrumento por sí mismo. La escritura del manual escolar pasó, entonces, a ser un ejercicio con la misma dificultad que tenían otros quehaceres tales como el científico o el filosófico. La tercera transformación, se relacionó con la pérdida del sentido representativo del texto escolar, es decir, ya no podía ser portador de un método universal, el método de los métodos (Quiceno, 2001: 53-54).

Cuando la enseñanza pasó de ser arte a ser parte de una interpretación científica, el manual escolar modificó su estructura narrativa, volviéndose compleja y multidisciplinaria, un escenario de cambio que impactó en los autores chilenos de finales del siglo XIX y principios del XX, posible de apreciar en las características que adquirieron los libros de texto de aquella época en cuanto a sus contenidos y los métodos utilizados, siendo nítidos ejemplos “Lecciones sobre el Universo. Los reinos animal, vegetal i mineral i el hombre”, adaptado a la educación chilena desde Inglaterra y traducido por Juvenal Cordovez en 1877 y que se fundamentaba en un tratamiento híbrido entre religión y ciencia sin un método pedagógico claro, al igual que “Cosmografía Elemental” de Nicanor Moyano, publicado en el año 1900 con aprobación de la Universidad de Chile, se fundamentaba no sólo en la propia disciplina científica a enseñar sino, también, en el método concéntrico en boga en ese tiempo, y que fuera parte de la denominada pedagogía científica.

Bien sabemos, a consideración de la trayectoria de este artefacto didáctico, que el conocimiento situado en sus páginas no es el mismo que el académico, por tanto su tratamiento e investigación debe realizarse a partir de una teoría

que permita atenderlo en su propia extensión y complejidad<sup>8</sup>. Todavía más, si bien puede ser analizado desde la emergencia de las distintas disciplinas, también hay que tener en cuenta aspectos necesarios para su comprensión y que se vinculan a su producción, economía y la relación con las intenciones políticas (Apple, 1989: 17). A partir de lo anterior, es que el género –y otros aspectos relacionales– resulta ser de interés, más aún cuando, en el último tiempo, en la manualística se ha puesto énfasis en investigar la enseñanza de las mujeres en el entendido que, por una parte, se hicieron textos especiales para su educación y, por otra, pasaron a ser parte de las categorías de análisis de los contenidos (Ossenbach y Somoza, 2001).

En Chile podemos encontrar algunos títulos que ilustran los muchos sentidos que la mujer pasó a tener en los textos escolar producidos y publicados entre las décadas de 1870 y 1930: “Educación de la Mujer” de Eduvigis Casanova de Polanco (1871); “Proyecto de reorganización de los Liceos de Niñas”, de Teresa Prats Bello (1905); “El niño chileno”, de Cesar Bunster y editado para los Liceos de Niñas (1934) y “Lectura para nuestras niñas” de la Federación de los Colegios Católicos (1936); manuales de enseñanza que oscilaron entre la entrega de elementos moralizantes y catequísticos, pasando a una separación entre lo que debía ser leído por un “niño” y una “niña”, hasta las maneras cómo debían organizarse los Liceos de Niñas<sup>9</sup>; es decir, un abanico entendible como ecos de las disputas políticas y religiosas de fines del siglo XIX y comienzos del XX, como también de los albores de la lucha de los derechos de la mujer y su participación en la política.

Lo anterior, nos indica que ha existido una progresión llena de sinuosidades. Por lo mismo, uno pensaría que el avance actual debería ir en concordancia con la emergencia de las políticas públicas pero, como a continuación veremos, ese panorama resulta ser endeble y no necesariamente correlativo.

### *La perspectiva de género en Chile*

en 1955 surge el concepto de género gracias al trabajo de John Money y Robert Stoller al reconocer diversos factores en la formación de la identidad,

<sup>8</sup> Es el caso de la teoría de la “Transposición Didáctica”, de Yves Chevallard (2002) que permite distinguir entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”. Una revisión sinóptica-analítica del concepto “transposición didáctica” en: Gómez (2005: 83-115).

<sup>9</sup> Lucía Martínez (2011: 45) describe lo mismo para el caso de los manuales de enseñanza mexicanos de fines del siglo XIX y comienzo del XX, en donde para ser heroínas y prestar servicios importantes a la nación se resaltaba el hecho de que debían ser buenas personas y cumplir fielmente sus deberes, remarcando la idea de obediencia y disciplina.

entre ellos las formas de socialización y los patrones biológicos u hormonales genéticamente heredados (Montecino y Rebolledo, 1996). Con esta primera distinción, surgen dos variables (género en lo social y sexo en lo biológico) que conformarán el sistema sexo/género, un sistema caracterizado por ser masculino, jerárquico y discriminador, especialmente con las mujeres (Rubin, 1986).

Género es una categoría cultural (Valdés, 2012) y social (De Barbieri, 1993). Siguiendo esta idea, la perspectiva de género es trabajada en la actualidad como una teoría y *praxis* social que permite observar la realidad reconociendo la construcción cultural y simbólica de la diferencia sexual (Lamas, 1996; Montecino y Rebolledo, 1996). En este sentido, Marta Lamas (2008) reconoce que, aún cuando las atribuciones para hombres y mujeres varían según la cultura, la condición de subordinación femenina se presenta como una constante.

Este conjunto de ideas que construyen tipologías y definen al ser humano por oposición, involucran al menos cuatro características: 1) una forma de categorizar y clasificar socialmente a las personas según su sexo; 2) una representación falsa de la realidad; 3) la homogenización y generalización de las personas en grupos de similares características; 4) y la reproducción de percepciones de carácter subjetivo expresadas mediante sensaciones de agrado o desagrado (Binimelis y Blazquez, 1992). Es decir, una forma sesgada de caricaturizar la realidad mediante estereotipos sexuales que ha denostado y perjudicado a las mujeres desde tiempos remotos, como es el caso de Pitágoras que en lo femenino veía el caos y la oscuridad en oposición a la luz y el orden contenido en la condición masculina (Beauvoir, 2008: 11).

En este sustrato contextual, la última década del siglo XX en Chile, nos permite observar un escenario político complejo donde, por un lado, existe la alegría y la esperanza de actualizar y otorgar institucionalidad a las demandas de género en un país que retorna a la democracia, mientras paralelamente, es posible apreciar la tensión que genera una lenta transición por dejar atrás los llamados enclaves autoritarios (Garretón, 1998: 22; Valdés, 2010). En razón de lo anterior, es que podemos señalar que, a partir de los años 1990, uno de los cambios más potentes que comenzará a gestarse en Chile –tanto a nivel político, económico y social– es el cultural de género, donde los viejos paradigmas de una sociedad machista y misógina comienzan a diluirse, o cuestionarse, en las postrimerías de un nuevo siglo (Valdés, 2012; PNUD, 2010).

Algunos ejemplos de estos cambios los podemos vislumbrar a partir del reconocimiento que se le ha dado al rol que juega la mujer en el desarrollo

del país. Recordemos que a mediados de la década de 1990, las Naciones Unidas se preparaba para celebrar la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing para evaluar dos décadas de trabajo realizado para promover la igualdad, el desarrollo y la paz, así como la equidad y la paridad entre los sexos. Atendiendo estas transformaciones, el presidente Patricio Aylwin crea, el 3 de enero de 1991, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) otorgando, con ello, un respaldo gubernamental a las demandas realizadas por el movimiento de mujeres de los años 1980 y de la Concertación de Mujeres por la Democracia, colocándose a la vanguardia latinoamericana para enfrentar los desafíos de las convenciones internacionales que el país había suscrito. En este sentido, la creación de una institucionalidad de género para “colaborar con el Poder Ejecutivo en el estudio y proposición de planes generales y medidas conducentes a que la mujer goce de igualdad de derechos y oportunidades respecto del hombre en el proceso de desarrollo” (Valdés, 2012: 9), implicó dar forma a un “conjunto de reglas de juego formales e informales (incluyendo las rutinas y costumbres organizacionales) que enmarcan el contenido y la dinámica administrativa y política de las políticas [de género]” (Andrade, 2012: 35).

Esta transformación cultural no dejó indiferente al ámbito educativo, el que debió, especialmente, ampliar la búsqueda de mecanismos que permitieran fortalecer la inclusión, la calidad y la equidad en el sistema escolar. Para ello, una de las primeras medidas fue la creación del Programa de la Mujer en el Ministerio de Educación a inicios de los años noventa (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006: 109). Del mismo modo, el primer Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, creado por SERNAM el año 1994 y vigente hasta el año 1999, permitió capacitar a docentes y revisar programas y textos escolares de Educación Básica y Media con una perspectiva de género (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006: 108-109).

Estos cambios se materializaron junto a una serie de disposiciones y orientaciones en las que, poco a poco, comenzaron a incluirse términos neutros para referirse a niños y niñas, así como el uso diferenciado para ellos y ellas, y la búsqueda de referencias anti denostadoras de lo femenino y visibilizadoras de la existencia de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, rompiendo así con el constante discurso de la división del trabajo en función del sexo (Amorós, 1991). No obstante, ni los decretos N° 40 de 1996 y N° 220 de 1998 que fijaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Básica y Media, respectivamente, lograron articular el enfoque

de género de una manera adecuada para desarrollar contenidos, especialmente, en el principal instrumento de apoyo al aprendizaje: el texto escolar.

### *La imagen y representación femenina en el texto escolar chileno*

La literatura de la última década respecto a las imágenes en los textos escolares ha establecido con meridiana claridad que son un vehículo potente de transmisión de valores (Ramírez et al., 2005: 38) y, además, conforman un “signo analógico” toda vez que la representación se sustenta en una relación equidistante (Scolari y March, 2004: 143).

En estos términos, tomando en cuenta que la imagen implica denotación (lo que se percibe inmediata y literalmente a partir de elementos observables) y connotación (lo que constituye el componente oculto ligado a un nivel subjetivo de lectura), lo que tenemos es un campo de transmisión donde entran en juego experiencias y contextos preliminares (es decir, valores, normas y pautas sociales) que condicionan y sostienen asociaciones y proyecciones particulares (Ramírez et al., 2005: 39), una relación que posibilita que las imágenes en los libros de texto pueden actuar como reforzadores de los prejuicios, estereotipos y exclusiones que se encuentran latentes en el imaginario colectivo (Ramírez et al., 2005: 60).

Es por esto que resulta relevante revisar no sólo las prácticas mediante las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino, también, pesquisar todo material destinado a transmitir imágenes e ideas de la realidad, más aún cuando ellas dan cuenta de un ejercicio de discriminación por género que se transforma en una forma de violencia simbólica que opera mediante el ejercicio y transmisión de esquemas mentales (Bourdieu, 2000).

Atendiendo estas consideraciones, Marta Lamas manifiesta la necesidad de incorporar el enfoque de género “desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras” (Lamas, 2008: 26).

De acuerdo a los fundamentos expuestos en razón de la manualística y la forma de instruir, muy especialmente, al género femenino desde su origen, queda reconocer en los textos escolares un instrumento mediador y regulador del saber que “además de constituir un instrumento de apoyo, es un referente concreto para advertir las formas de circulación y apropiación de discursos hegemónicos” (Castro, 2005: 144). Por esta razón, Jacqueline Giudice (2011: 205) señala que los “manuales escolares, particularmente los de historia y

ciencias sociales, han sido considerados textos privilegiados para explorar las construcciones ideológicas y políticas dominantes en una sociedad”. En consecuencia, los textos escolares se transforman en un instrumento que trasciende la labor pedagógica ya que transmiten una visión del mundo (Fernández, 2011). Esto último, los ha convertido en una fuente reveladora del currículum oculto de género que subyace a los meros contenidos, demostrando un discurso en la mayoría de los casos contradictorio a los avances logrados por las mujeres en materia de igualdad (Montecino, 1997: 507).

A este respecto, una de las primeras investigaciones realizadas hacia 1990 en Chile fue el de Adriana Binimelis y Marisa Blazquez cuya muestra de textos escolares utilizados de primero a quinto básico de las editoriales Arrayan, Andrés Bello, Antártica, Santillana y Salesiana, reveló un notorio sexismo, además de una “abrumadora ausencia de la mujer” en la realidad mostrada en sus páginas (Binimelis y Blazquez, 1992: 58). Hacia fines de esta década, en tanto se produce, por primera vez, un manual para elaborar textos escolares no sexistas (Araneda, Rodríguez y Guerra, 1997) junto con publicaciones que corroboraron la “estrecha relación entre libros de texto e identidad” (Montecino, 1997: 519). Para los años 2000 la literatura comienza a revelar que mientras disminuye el sexismo en el ambiente cultural general del país, paradójicamente, en los contenidos de libros escolares de Historia y Ciencias Sociales se mantiene el predominio masculino (Fernández, 2010: 84-99), demostrando, una vez más, con ello lo difícil que ha resultado durante las últimas dos décadas en Chile acomodar los contenidos a una nueva mirada cultural al persistir “prácticas –a veces implícitas e inconscientes– a través de las cuales se reproducen las desigualdades en este ámbito” (Fernández, 2011: 360).

De este modo, podemos concordar que, más allá de los avances y retrocesos, lo relevante es poner en evidencia hacia dónde estamos enfocando nuestros cambios en materia de género en las diversas asignaturas y/o subsectores de aprendizaje, para así dejar la condición victimizante de lo femenino y acercarnos a una enseñanza que actúe en concordancia con el cambio cultural del país. Lo anterior adquiere particular atención si se toma en cuenta que diferenciadas y educadas en razón de otro ha sido la característica central que ha cubierto la educación femenina durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, con atisbos de sexismo incluso en nuestros días (Binimelis y Blazquez, 1992: 58).

En este sentido, María Cecilia Fernández (2011: 379) al examinar la forma en que se construyen la figuras femeninas en la re-contextualización del logro del derecho a sufragio femenino en los textos escolares, afirma que

la “exclusión de las mujeres en el discurso de la historia es más evidente en los textos de los años 1988, 1992 y 1994” al ser representadas como meras “receptoras o beneficiarias de las acciones y decisiones de otros”<sup>10</sup>.

Pero no sólo los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, editados entre los años 1988 y 1994, describen esta falencia, también aquellos publicados entre el 2011 y 2012<sup>11</sup>, acentuando la perseverancia de un escenario no muy distinto al prevalecer estructuralmente la representación masculina tanto en imágenes como en contenidos, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Editorial	Año	Mujeres		Hombres		Mixtas		Otras		N° total de imágenes analizadas
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
Salesiana	1992	0	0	49	35	10	7	83	58	142
Arrayán	1993	3	2	49	40	2	2	69	56	123
Santillana	1994	4	4	53	46	13	11	44	39	114
Edebé	2001	33	7	201	45	82	18	131	30	447
Mare Nostrum	2001	19	6	129	45	23	8	118	41	289
Zig-Zag	2002	8	4	112	49	22	10	85	37	227
Santillana	2006	12	4	116	40	60	21	101	35	289
Mare Nostrum	2007	38	8	208	47	87	20	113	25	446
Mare Nostrum	2009	38	8	208	47	87	20	113	25	446
Santillana	2012	12	4	94	32	50	17	139	47	295
Total		167		1.219		436		996		2.818

Particularmente, hemos comprobado, al revisar el *corpus* de imágenes femeninas, la existencia, por un lado, de un número exiguo de referencias de mujeres destacables (en las ilustraciones como en los argumentos temáticos) y, por otro, una marcada tendencia a privilegiar imágenes de niñas y mujeres sin nombre como un recurso de acompañamiento estrictamente funcional (Zig-Zag 2002; Mare Nustrum 2001, 2007 y 2009). Es el caso la Unidad 4, del texto escolar de Zig-Zag (2002), donde a pesar de colocar fotografías de Carmela Katz, Luisa Pacheco y Fresia Osas a objeto de resaltar su profesión de médicas en un contexto de ascenso femenino y legitimación de las clases

<sup>10</sup> Encarna Atienza (2011: 324), sobre este inconveniente, advierte que más allá de los olvidos en la selección de contenidos, los textos escolares siguen siendo una fuentes por excelencia en cuanto a su rol en la conformación del imaginario y la representación que los estudiantes forman de la realidad.

<sup>11</sup> Este panorama persistente, durante dos décadas, se puede explicar para el lapso de fines de los años ochenta y comienzos de los noventa a razón de los ajustes del proceso de transición a la democracia, siendo los textos escolares de historia y ciencias sociales un reflejo privilegiado de ello, pero no para los años dos mil donde en Chile la equidad de género como enunciado y componente de políticas públicas, definitivamente, se había asentado.

medias, no hay sobre ellas una reseña más amplia de sus vidas; como también en Santillana (1994), en donde aparece la figura de Javiera Carrera como una heroína de la independencia pero ligada y dependiente a las de sus hermanos José Miguel, Juan José y Luis.

Al hacer énfasis en la división de labores en función del sexo, por otra parte, es posible evidenciar una selección poco prolija en las ilustraciones de carácter laboral, en las que se privilegia la imagen tradicional masculina del trabajador chileno ligado al campo, la minería y la pesca, transmitiendo un retrato de país cuyo sustento es el trabajo masculino (Salesiana 1992; Arrayán 1992; Santillana 1994). Al mismo tiempo, las láminas nos presentan a una mujer maternal, siempre acompañada de un niño o de una pareja masculina, en representaciones indígenas (vida cotidiana de los Diaguitas), coloniales (tertulias de la élite santiaguina) o en pasajes de la independencia, e incluso en el mundo contemporáneo, lo que se manifiesta en un mayor porcentaje de imágenes mixtas en relación a aquellas, exclusivamente, femeninas (Salesiana, 1992; Arrayán, 1992; Santillana, 1994). Sobre este aspecto, comprendemos que cada imagen es hija de su tiempo, especialmente cuando se reproducen pinturas de época; sin embargo, llama la atención el poco interés que los textos presentan en reflexionar, particularmente, sobre las virtudes, talentos y laboriosidad de las mujeres en el pasado.

Desde otra perspectiva, al revisar la paridad de género, las evidencias reunidas en cuanto imágenes de hombres, mujeres, mixtas u otros, nos permiten determinar que de un 100% de ilustraciones contenidas en los diez textos escolares analizados, las mujeres representadas en términos individuales no superan en promedio el 5%, a diferencia de los hombres que bordean el 43%. Esto se debe, por una parte, a la escasa actualización de los contenidos por parte de las editoriales y, por otra, al poco interés de incorporar la historia de las mujeres y de género en la interpretación de la historia de Chile, en la que aún prevalecen vestigios de una historia tradicional, política y militar androcéntrica que busca destacar iconográficamente a los héroes patrios, los presidentes y los representantes masculinos de gran virilidad.

Por ejemplo, el libro escolar de la editorial Salesiana (1992) es paradigmático, ya que no contiene ilustraciones de mujeres a diferencia de las de los hombres que llegan a 49; en Arrayán (1993) se reitera el número de 49 representaciones masculinas respecto de 3 figuras femeninas; por su parte, en Santillana (1994) la diferencia entre imágenes de hombres y de mujeres es de 53 a 4; en Edebé (2001) de 201 a 33; en *Mare Nostrum* (2001) de 129 a 9;

en Zig-Zag (2002) de 91 a 5; en Santillana (2006) de 116 a 12; en Santillana (2012) de 94 a 12 y en *Mare Nostrum* (2007 y 2009) de 208 a 38. En el caso de los textos escolares, de esta última editorial, aparecen las únicas figuras de mujeres con retrato y biografía en el apéndice del capítulo sobre el feminismo.

Un dato complementario pero que ilumina con nitidez la asimetría estructural entre imágenes femeninas y masculinas en los textos escolares editados post dictadura cívico-militar, no obstante los discursos instalados transversalmente pro equidad de género, es la relación porcentual de 12 a 87% tomando en cuenta, únicamente, el total de las ilustraciones de hombres y mujeres representados de manera independiente.

De este modo, en las ilustraciones de este conjunto de manuales de enseñanza queda la visión de un mundo masculino fuertemente estereotipado en cuanto al sesgo de virilidad y masculinidad oculto detrás de la imagen de hombre proveedor, independiente, audaz, valiente, fuerte, racional, severo y autoritario (Araneda, Rodríguez y Guerra, 1997). Estas exclusiones han ido mejorando en la actualidad pero resulta, especialmente, revelador constatar la lentitud con la que se han ido realizando, incluso en el reciente año 2014, en los textos de Enseñanza Básica; se ha comprobado la deficiencia de la perspectiva de género en los textos de historia: “La disparidad es especialmente marcada en los textos de Historia, Geografía y Ciencias donde, por ejemplo, en el texto de 4° básico, solamente, hay dos personajes femeninos por cada 10 masculinos. Además los personajes femeninos individualizados están ausentes en la construcción del relato histórico...” (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014: 20)

Esto nos habla de la fuerza que poseen aquellas estructuras mentales de género existentes en el Chile de los últimos diez años. De este modo, si en algo podemos concordar es que las mujeres no han resultado indiferentes al campo de la enseñanza y, por tanto, ni su representación ni su ausencia en la manualística responden a un acto casual del propio modelo educativo. Lo anterior, nos permite comprender el contexto en el que fueron educados los sujetos y sujetas que actualmente conforman la población potencialmente activa del país entre 20 y 30 años.

En cuanto a la representación, llama la atención la tendencia masculina de los personajes participantes del relato pedagógico de la historia, pues en el total de la muestra analizada los personajes masculinos se encuentran presentes sobre un 90% mientras que los femeninos no alcanzan a cubrir el 10% restante. Además, si bien se reconoce la intención de otorgar un espacio al estudio de la mujer en la actualidad, para que esta incorporación sea efectiva se deben

incluir también las historias de aquellas mujeres que no dedicaron sus suaves manos al piano sino a la batalla y el trabajo. De este modo, se extrañan figuras como las de Candelaria Pérez o Rosario “La Monche” Ortiz<sup>12</sup> y, a la vez, el recuerdo vívido respecto a que las mujeres organizaron partidos políticos y formaron movimientos importantes, de tal modo que se entienda que ellas han sido parte de la política nacional en sus distintos momentos.

Las mayores innovaciones, por otra parte, se observan en la descripción de la mujer considerando las variables de clase, donde es posible encontrar en el relato de algunos textos la descripción y caracterización de las mujeres obrera y pampina (Zig-Zag, 2002; Mare Nostrum 2001, 2007 y 2009), caracterizadas como trabajadoras en función de su labor como costureras, cocineras y lavanderas, señalando además la prostitución como una ocupación importante a principios del siglo XX: “practicada cotidianamente en un mundo compuesto principalmente por hombres solteros. Sobre todo en momentos de crisis, muchas acudían a esta actividad para tener algún ingreso, ya sea deambulando de oficina u ofreciendo sus servicios en los puertos de embarque como Iquique, Tocopilla y Antofagasta” (Santillana, 2006: 197).

No obstante, cada nuevo dato sobre mujeres en estos manuales depende de la línea editorial, los autores y los procesos selectivos, transformando la presencia de ellas en una historia aislada del acontecer nacional. De esta manera, al igual que María Cecilia Fernández (2010), concordamos que todavía las mujeres en los textos escolares son generalizadas, excluidas y omitidas, especialmente en la enseñanza de la historia, cuando tenemos frases como “El sexo femenino fue el más afectado, puesto que la caza era actividad para los hombres” (Salesiana, 1992), o descripciones estereotipadas como “hermosura, dulzura, calidez y juventud” para referirse a ciertos personajes femeninos (Santillana, 1994).

## *Conclusiones*

La muestra analizada pone en evidencia que los textos escolares chilenos de Historia y Ciencias Sociales para Enseñanza Media, publicados entre los años 1992 y 2012, definitivamente, están rezagados respecto a los avances contextuales en torno a perspectivas de género más equitativas e integrales. Lo anterior es preocupante cuando convoca no sólo el aprendizaje cualitativo de

<sup>12</sup> Candelaria Pérez y Rosario “La Monche” Ortiz fueron dos mujeres que rompieron esquemas en su época. La primera, fue una destacada combatiente durante la Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana. La segunda, en tanto, además de ser una activa cronista, destacó por su participación en las revoluciones de 1851 y 1859.

jóvenes adolescentes en una etapa crítica de su desarrollo personal, sino además la práctica docente de los profesores en el aula. Una dicotomía que resulta aun más compleja si se toma en cuenta que la matriz en la cuál se sostiene esta industria editorial es, principalmente, la que emana de los requerimientos del Ministerio de Educación alineado con las políticas públicas.

Desde esta perspectiva, cabe afirmar que los textos escolares representan un *corpus* donde se reflejan parte de las tensiones no resueltas de la historia reciente de Chile post dictadura cívico-militar, especialmente aquellas contenidas transversalmente como parte de la reconstrucción de las relaciones de poder y la búsqueda de hegemonía cultural en una trayectoria que pone cada vez más en entredicho la conformación homogénea y patriarcal del Estado-nación y demanda reconocimiento de diversidad. De otro modo, no sería posible comprender el por qué los textos escolares editados desde los inicios de la década de 1990, en adelante, conforman un formato progresista (diseño y enunciados genéricos) con un sustrato conservador (contenidos).

## Referencias

- AGUIRRE, J. (2015). El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía. *Historia y Sociedad*. 28: 247-272.
- AJAGÁN, L. (2007). Evaluando las evaluaciones. En: *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, (326-331). Santiago de Chile: MINEDUC.
- ALTAMIRANO, P. et al. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*. XL(1): 263-280.
- ALZATE, M.; ÁNGEL, M.; ROMERO, L. (1999). La iconografía en los textos escolares de Ciencias Sociales. *Ciencias Humanas*. 22: 102-110.
- ALZATE, M. (2000). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*. 20: 114-123.
- AMÓROS, C. (1991). *Hacia Una Crítica de la Razón Patriarcal*. España: Anthropos Editorial.
- ANDRADE, C. (2012). La institucionalidad de género en Chile. Aportes y tensiones. En: Valdés, T. et al. (eds.). *¿Construyendo igualdad?: 20 años de políticas de género*, (35-49). Santiago de Chile: CEDEM.
- APARICI, R.; MANTILLA, A.; VALDIVIA, M. (1992). *La imagen*. Madrid: UNED.
- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- ARANEDA, P.; RODRÍGUEZ, M.; GUERRA, J. (1997). *Lo Femenino Visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Santiago de Chile: CPU.

- ATIENZA, E. (2011). La Construcción de las identidades colectivas en libros de Ciencias Sociales en España. En: Oteiza, T.; Pinto, D. (eds.). *(Re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, (321-348). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- BEAUVOIR, S. (2008). *El segundo sexo*. Buenos Aires: De bolsillo.
- BINIMELIS, A.; BLÁZQUEZ, M. (1992). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos*. Santiago: SERNAM.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CASTRO, J.O. (2005). Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX. En: Ossenbach, G.; Somoza, J.M. (eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, (143-154). Madrid: UNED.
- CEBALLOS, A. (2008). Las empresas editoriales de José Abelardo Núñez en Alemania, 1881-1905. *Historia*. 1(41): 43-62.
- COLÁS, M. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching*. 7: 41-50.
- COLLE, R. (1993). *Iniciación al lenguaje de la imagen*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- COVACEVICH, C.; QUINTELA-DÁVILA, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación.
- CHEVALLARD, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHOPPIN, A. (2001). Pasado y Presente de los Manuales Escolares. *Revista de Educación y Pedagogía*. XIII (29-30): 209-229.
- DE BARBIERI, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico metodológica. *Debates en Sociología*. 18: 145-169. [Documento en línea]. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/94937920/Debates-en-Sociologia-N%C2%BA-18> [Consulta: 2015, Mayo 15].
- ESCOLANO, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En: Ossenbach, G.; Somoza, J.M. (eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, (35-46). Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*. 25(1): 84-99.
- FERNÁNDEZ, M. (2011). Derecho al sufragio femenino en Chile. Recontextualización discursiva del rol de las mujeres en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. En: Oteiza, T.; Pinto, D. (eds.). *(Re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, (349-381). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- GARRETÓN, M. (1998). *Democracia y democratización*. Mexico: UNAM.

- GIUDICE, J.; MOYANO, E. (2011). Género y formación de ciudadanos: La re-construcción del periodo 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En: Oteiza, T. y Pinto, D. (eds.). *(Re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, (205-268). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- GÓMEZ, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1(1): 83-115.
- GUERRERO, E.; PROVOSTE, P.; VALDÉS, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En: Provoste, P. (ed.). *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*, (99-151). Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO-Argentina e IESCO-Universidad Central de Bogotá.
- HERNÁNDEZ, R. (1930). *Camilo Henríquez y la publicación de la Aurora de Chile*. Valparaíso: Imprenta Victoria.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- KRESS, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Information Design Journal + Document design*. 12(2): 110-119.
- LABARCA, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile.
- LAMAS, M. (1996). La antropología feminista y la categoría género. En: Lamas, M. (comp.). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, (35-97). México: UNAM-PUEG, Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- LAMAS, M. (2008). La perspectiva de género. En: García Ortega, J. (comp.). *Compilación sobre Género y Violencia*, (22-42). México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres, Instituto Nacional de Desarrollo Social y PAIMEF.
- MARTÍNEZ, L. (2011). Representaciones del cuerpo infantil en los libros de texto mexicanos, 1880-1940. *Pro-Posições*. 22(3): 35-49.
- MARTINS, I. (2006). Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo um agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*. 17(1): 117-131.
- MAYORGA, R. (2013). La lecture dans l'école publique chilienne et la construction de l'État-nation (1842-1920): les « manuels officiels » de Sarmiento et Matte. *Histoire de l'éducation*. 138: 95-113.
- MONTECINO, S.; REBOLLEDO, L. (1996). *Conceptos de Género y Desarrollo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- MONTECINO, S. (1997). Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. En: Eyzaguirre, B.; Fontaine, L. (eds.). *El Futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*, (503-520). Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- MUÑOZ, J.M. (1918). *Historia elemental de la Pedagogía en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Minerva.

- MUÑOZ, M. (2012). *La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares en el proceso de formación de la nación colombiana, 1910-1948* (Tesis de Magíster en Historia). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- OSSENBACH, G.; SOMOZA, J.M., eds. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- OTERO, M.; GRECA, I. (2004). Las imágenes en los textos de física: entre el optimismo y la prudencia. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. 21(1): 35-64.
- PERALES, J.; ROMERO, J. (2005). Procesamiento conjunto de lenguajes en contextos didácticos: una aproximación cognitiva. *Anales de Psicología*. 21(1): 129-146.
- PEREIRA, F.; GONZÁLEZ, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y Lingüística*. 24: 161-182.
- PÉREZ, C.; GARGALLO, B. (2007). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. En: *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación „Lectura y Educación“*. Universitat Autònoma de Barcelona, Lloret de Mar.
- PNUD (2010). *Enseñanza Media (o Secundaria)*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PRENDES, M. (1996). Análisis de imágenes en textos escolares: descripción y evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 6: 15-19.
- PRENDES, M. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 16: s/p.
- PRÓ, M. (2003). *Aprender con imágenes: incidencias y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- QUICENO, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*. XIII (29-30): 51-67.
- RAMÍREZ, T. (2001). El género en las ilustraciones de los textos escolares de educación básica en Venezuela. *Ensayo y Error: Revista de Educación y Ciencias Sociales*. 21: 23-44.
- RAMÍREZ, T. et al. (2005). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*. XXVI (75): 31-62.
- RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HURSLEY, M. (2015). *Digital Textbooks, What's New*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- RUBIN, G. (1986). El Tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*. VIII (30): 95-145.
- SAMACÁ, G. (2011). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 16: 199-224.
- SCOLARI, C.; MARCH, J. (2004). Hacia una taxonomía de la info-visualización. *Interacción*. 4: 142-148.
- TORRES, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- VALDÉS, T. (2010). La equidad de género: Democracia en lo público y en lo privado. En: Quiroga, Y.; Ensignia, J. (eds.). *Chile en la Concertación (1990-2010)*, (271-301). Santiago de Chile: Friedrich Ebert Stiftung.
- VALDÉS, T., edit. (2012) *¿Construyendo igualdad?: 20 años de políticas de género*. Santiago de Chile: CEDEM.
- VILCHES, L. (1995). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.

