

**Nombre y apellido:** Berardi Melisa

**Pertenencia institucional:** Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades - Centro de estudios Históricos – Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

**Correo electrónico:** meliberardi8@gmail.com

**Título del trabajo:** Género, cuerpo y sexualidad en manuales escolares: Representaciones, sentidos y resistencias.

## Resumen

Al interior de las instituciones escolares circulan diversos sentidos y significados en torno al cuerpo, el género y la sexualidad: en materiales audiovisuales, textos literarios, actividades, manuales escolares, y en la dinámica de trabajo entre docentes y alumnos/as. En el presente trabajo, hacemos hincapié en “lo visual” para problematizar la construcción de sentidos y la (re)producción de estereotipos en el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta el diseño curricular destinado a alumnos/as de 1° año de escuela primaria, y los contenidos propuestos por la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) en el presente trabajo proponemos, a través de un estudio de caso, reconstruir los discursos en tensión en torno a cuestiones vinculadas con el cuerpo, el género y la sexualidad. El estudio lo realizamos en la escuela primaria N° 63 en la ciudad de Mar del Plata, donde analizamos los materiales bibliográficos utilizados, e incorporamos también las narrativas de docentes y las dinámicas de trabajo llevadas a cabo. Para ello realizamos observaciones no participantes en clases de primer año y entrevistas en profundidad a docentes y miembros de la comunidad educativa.

## Introducción

La escuela constituye un espacio central en términos de (re)producción del orden de género heteronormativo y de los mecanismos desarrollados que apuntan a la imposición y legitimación de una corporalidad específica (Louro, 1997, 1999; Scharagrodsky, 2007; Morgade, 2011). En ese sentido, consideramos de suma importancia a los materiales que se utilizan al interior del aula, en tanto artefactos culturales con múltiples dimensiones a analizar. Por otra parte, insistimos en tener en cuenta específicamente “lo

visual” al momento de problematizar la construcción de sentidos y (re)producción de estereotipos en el ámbito escolar.

En el presente trabajo nos proponemos analizar el manual escolar con el que cuenta una institución educativa en particular, la Escuela Primaria n° 63 de la ciudad de Mar del Plata, para trabajar con los/as alumnos/as de primer año. Nos centramos particularmente en sus imágenes -tanto fotografías reales como dibujos y caricaturas- para problematizar las representaciones sobre género, cuerpo y sexualidad. Asimismo, incorporamos al análisis las narrativas de una docente de primer año de la escuela con respecto a la utilización de los manuales en general, y a las dimensiones problematizadas en particular, lo que nos permitirá una reconstrucción más amplia y compleja de los discursos en tensión sobre cuerpo, género y sexualidad que circulan en el aula.

Resulta importante destacar que el presente trabajo se desarrolla en el marco de la tesis de Licenciatura en Sociología, y constituye una continuidad de un análisis realizado previamente de diversos manuales escolares utilizados en primer ciclo de escuela primaria en la ciudad de Mar del Plata, suministrados por el ex Ministerio de Educación de la Nación. En ese estudio pudimos observar que en los manuales hay imágenes que operan como representaciones de género y sexualidad. La heteronormatividad, los estereotipos masculinos y femeninos y los roles generizados atraviesan la totalidad de los libros. Retomando algunas dimensiones y su problematización, esta ponencia intenta recuperar otras discusiones que no fueron incluidas en el trabajo anterior. Insistimos en que los presentes “resultados” deben ser tomados como parciales, ya que forman parte de una investigación más amplia.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en un primer apartado explicitamos la importancia de analizar los manuales escolares, describimos la institución seleccionada y el manual escolar con el que cuenta, y recuperamos las percepciones de la docente en relación a este material en general. Posteriormente, en un segundo apartado nos centramos en las imágenes del manual y las analizamos en constante vinculación con el discurso de la docente y la información construida a partir de las observaciones, con respecto a las temáticas de familia, trabajo, división de tareas, cuerpo y estereotipos. Por último, esbozamos algunas reflexiones que surgieron a partir de la realización del trabajo.

## 1. La escuela y los manuales escolares

### 1.1 El rol del manual escolar

Consideramos de gran relevancia el analizar los manuales escolares, ya que, tal como plantearon Heredia y Wainerman (1999), la escuela primaria opera como un espacio de producción y de orientación de ideología, de valores específicos, como una “agencia de imposición cultural”, dentro de la cual los libros de texto obligatorios no solo son herramientas pedagógicas sino “instrumentos de imposición cultural” que apuntan a la instalación de ciertas actitudes y comportamientos. Los manuales, en muchos sentidos, constituyen el verdadero currículum de la escuela, esto es, lo que la escuela verdaderamente enseña, ya que se trata del recurso didáctico más utilizado. Expresan saberes, propósitos valoraciones, interpretaciones y posicionamientos que dan cuenta de determinadas visiones del mundo social. En este sentido, no solo son importantes como fenómenos en términos de escolarización, sino también porque expresan creencias e ideologías determinadas (Iglesias, 2010).

Los manuales son pensados como una herramienta de uso cotidiano en donde imágenes, textos y narrativas se superponen. Se afirman como uno de los instrumentos esenciales que moldean la lengua, la cultura y los valores dominantes; tienden a reforzar los estereotipos culturales en lugar de cuestionarlos (Negrín, 2009). Pensar a los manuales desde esta perspectiva implica considerar sus discursos tanto escritos como representados visualmente en imágenes -en las que hará particular foco este trabajo- como productores y reproductores de determinadas cuestiones que en materia de género distan de ser inocentes, muy por el contrario, contribuyen a la representación de géneros, cuerpos, sexualidades, identidades, e incluso familias consideradas como “posibles” y “naturales”, invisibilizando por completo otras alternativas.

Los manuales escolares son obras culturales con identidad propia, que deben ser analizadas desde una mirada multidisciplinar (Carbone, 2003; Martínez, Cortada & Carrillo, 2008). Hemos decidido hacer foco exclusivamente en las imágenes porque consideramos que operan como representaciones visuales, es decir, producen sentidos plausibles de ser interpretados (Hall, 1997; Rose, 2016), y forman parte de lo que

algunos autores llamaron currículum oculto visual (Acaso & Nuere, 2005), esto es, una herramienta de transmisión y legitimación de conocimientos de manera implícita. Asimismo, la importancia del análisis de las imágenes se acentúa cuando se trata de libros de educación infantil -destinados a alumnos/as no alfabetizados-, ya que estas ocupan espacios más centrales que los textos. El uso de las imágenes se torna de este modo decisivo y determinante no solo en los contenidos conceptuales sino también en los actitudinales (Martínez, Cortada & Carrillo, 2008).

## 1.2 La institución y los usos

Es importante tener en cuenta que al momento de analizar los manuales escolares es necesario prestar atención a la influencia que tiene el contexto de la situación de aprendizaje, los modos de utilización de los mismos, los diversos procesos de recepción de los estudiantes y las negociaciones entre estudiantes y docentes (Piedrahita et al, 2005). En este sentido, a partir de observaciones no participantes, y charlas informales y con docentes y otras personas que componen la comunidad educativa, tuvimos conocimiento acerca del manual escolar que suministró este año -2018- a la Escuela n°63 Constancio C. Vigil<sup>1</sup> el ex Ministerio de Educación de la Nación para primer año: “¡Ahora sabemos! 1” de la Editorial Edelvives.

Desde mediados del siglo XIX, aumentó exponencialmente la demanda de libros escolares a la que intentaron responder diversos autores y editores con una oferta editorial creciente que generó un nuevo mercado, donde Edelvives (1890) fue una de las editoriales más destacadas. Esta editorial, de raíces fuertemente católicas, funciona desde aquel año en España. En Argentina conformó en el año 2006 un equipo de profesionales que diseñan libros para niños/as y adolescentes. Producen manuales escolares para nivel primario, secundario, así como también libros-álbum, textos literarios, manuales de inglés, libros de catequesis y otras narraciones religiosas<sup>2</sup>. Este manual en particular fue editado por primera vez en el año 2014, y presenta actividades pertenecientes a las áreas de ciencias sociales, lengua, ciencias naturales, matemática, arte y efemérides.

---

1 La escuela primaria n° 63 “Constancio C. Vigil” se encuentra ubicada en una zona alejada del centro de la ciudad de Mar del Plata, en el barrio Autódromo, y cuenta con una matrícula del alrededor de cuatrocientos alumnos/as que viven en un contexto de altos niveles de vulnerabilidad. La escuela cuenta con un comedor, en donde todos los estudiantes desayunan, almuerzan y meriendan, dependiendo del turno al que asisten.

2 Ver en [www.edelvives.com.ar](http://www.edelvives.com.ar)

Como mencionamos anteriormente, se ha planteado que el manual escolar es uno de los principales recursos didácticos utilizados por los docentes en la enseñanza (Parcerisa, 1996; Prats, 2012; Carrasco, Puche & Grau, 2012). En esta escuela, existe una biblioteca con gran cantidad de manuales y otros tipos de textos, asimismo cuenta con bibliotecas áulicas a disposición de las maestras. Se propicia así la utilización de diferentes materiales, que cada docente selecciona de acuerdo a su propuesta pedagógica; dejando de lado la práctica estandarizada del uso de un único manual.

Es así que, por ejemplo, la docente de primer año decide no utilizar el manual que envió el Ministerio como eje vertebrador, sino que, por el contrario, este ocupa un espacio en el aula en escasas ocasiones -por ejemplo, los días de lluvia, porque faltan muchos niños/as y prefiere no avanzar con las actividades que tenía planificadas- y particularmente para realizar tareas del área de matemáticas. La maestra considera que en las otras asignaturas -prácticas del lenguaje, ciencias sociales y naturales- las actividades que presenta no resultan suficientes ni logran abarcar lo que ella se propone enseñarle a los/as alumnos/as.

En este sentido, pese a que probablemente en la actualidad se advierta un uso masivo de los manuales, y las prácticas de muchos docentes dependan de este tipo de materiales (Apple, 1989; Negrín, 2009) esto no implica que no existan opiniones que niegan su utilidad y entienden que los mismos impiden el avance y el desarrollo de innovaciones en el aula (Carrasco, Puche & Grau, 2012): *“Yo elijo no atarme a ningún libro, pero ¿por qué?, porque a veces los intereses de los chicos te van llevando para otro lugar...y vos tenés que trabajar con lo cotidiano, con los intereses y las preguntas que surgen del grupo”* (Juana, 37). La docente entiende que utilizar un manual es lo más “cómodo”, y sin dudas implica un gran ahorro de horas de trabajo en el hogar; sin embargo, valora más lo espontáneo, lo que ocurre en el día a día, el poder darle el lugar a otras cuestiones que a veces exceden a los contenidos que se encuentran encuadrados en el diseño curricular, pero que forman parte de los intereses del alumnado.

Ella trabaja mayormente con fotocopias e imágenes impresas que les muestra a sus alumnos/as, y, por ejemplo, para las efemérides, utiliza los videos de Zamba. Asimismo, cuenta con una biblioteca -que es en realidad una caja- con más de cincuenta cuentos que ella fue comprando a lo largo de los años, y recibiendo del ex Ministerio de Educación de la Nación en esta escuela y en otras en las que ha trabajado. Hay cuentos

clásicos, como Los tres cerditos, Peter Pan y Pinocho, y varias colecciones de cuentos de diversas editoriales (Edebé, Aique, Santillana, etc.).

## 2. El manual escolar en el aula: discursos en tensión

A lo largo de este apartado analizamos una serie de imágenes del manual escolar que consideramos que representan contenidos de cuerpo, género y sexualidad; para ello se seleccionaron las que, entendemos, resultan ser las más ilustrativas, “representativas” de estas cuestiones que se pretenden problematizar; algunas de ellas ocupan espacios centrales en el libro y otras se encuentran más aisladas. A su vez, incorporamos al análisis la información que construimos a partir del trabajo de campo: como podrá observarse, los discursos que encontramos en el manual presentan importantes contradicciones en relación a las percepciones de la docente y lo enseñado en el aula, lo que nos invita a reflexionar acerca de la importancia de analizar los materiales siempre teniendo en cuenta el contexto institucional y de aprendizaje del que forma parte.

### 2.1 La familia

Las primeras páginas del manual son dedicadas a Nacho -el niño que será el protagonista y atravesará todos los capítulos y áreas-, y la presentación de su familia:

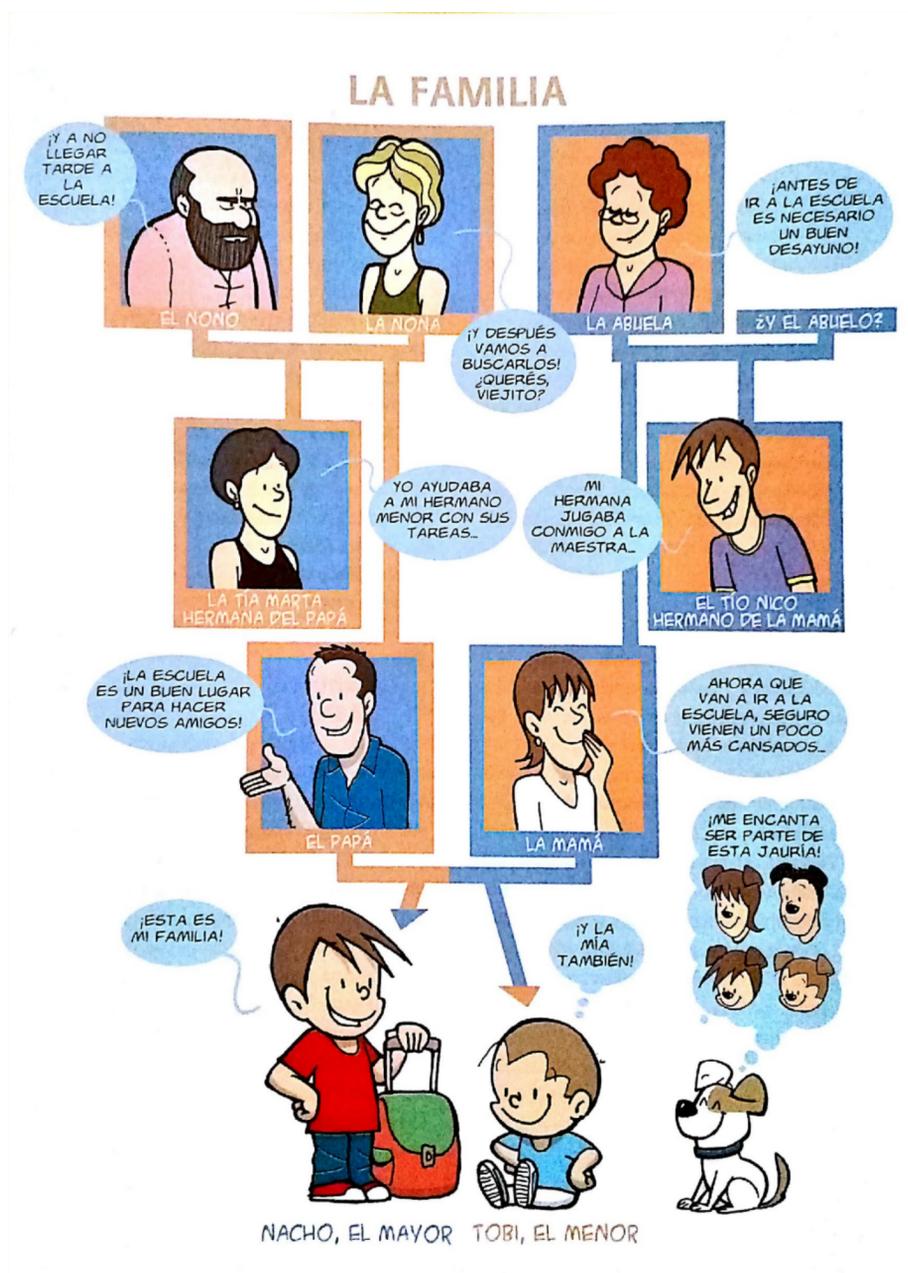


Imagen 1: “¡Ahora sabemos! 1”, Editorial Edelvives

Como podemos observar, se trata de una familia “tradicional” conformada por un abuelo, abuelas, tía, tío, mamá, papá, hermano y una mascota. El discurso escolar, en términos de género tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino (Morgade, 2006a). En ese sentido vemos que los comentarios que hacen los diferentes miembros de la familia también aluden a roles tradicionales: el abuelo como figura de autoridad, las abuelas más “cariñosas” y preocupadas por la alimentación, la tía que “ayudaba a su hermano con las tareas” es decir, colaboraba con las tareas de cuidado, y su mamá que jugaba con su tío a “la maestra”. Por último, el comentario del padre respecto a la dimensión social de la escuela y la posibilidad de

conocer nuevos amigos, a diferencia de la madre, que celebra que sus hijos realicen una actividad por fuera del hogar que además les produzca cansancio.

En relación a la familia y a los miembros, el primer capítulo del manual se titula “Álbum familiar”. Antes de pasar a su análisis, consideramos necesario hacer una breve referencia a la utilización de esta expresión. La elección del formato “álbum” para abordar la temática de “la familia” constituye de por sí una definición. En efecto, se trata de un dispositivo cuya utilización alude a una visión muy tradicional, representativa de un sector social específico de clase media que pone el énfasis en el consumo y el ocio (Chambers, 2001).

Este capítulo comienza con la siguiente actividad:

**LAS FAMILIAS SON DIFERENTES**

MIRÁ LAS IMÁGENES, ¿QUIÉNES APARECEN?



PENSÁ Y RESPONDÉ.

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

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

Imagen 2: “¡Ahora sabemos!”, Editorial Edelvives.

Puede observarse en la imagen una madre, un padre, un hijo y una hija, de tez blanca, representando el modelo hegemónico de familia nuclear. A la derecha, la imagen

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

“¿Alguna de estas familias se parece a la tuya?” Probablemente, no. Pero quizás con esta consigna se espera que los/as alumnos/as respondan que sí. Esto permite pensar que lo “normal” y “natural” es aquella forma de sexualidad que cumple con las características asociadas al modelo de familia nuclear, invisibilizándose de este modo por completo, todo el resto de los órdenes familiares y todas las otras formas de vivir la sexualidad. Como si fueran anormales, antinaturales, o directamente inexistentes otras formas de familia, como las homoparentales, al punto de ni siquiera presentarlas como “familias diferentes”; se espera que todos los miembros sean heterosexuales, porque la norma dicta que esa es la identidad que se supone y que se espera. La identidad heterosexual es, por excelencia, no problemática, y curiosamente, la más vigilada y controlada, en especial por la escuela (Louro, 2000). De esta manera, observamos que, en el libro, no se representa el actual contexto socio-familiar –caracterizado, por ejemplo, por la modificación de la estabilidad de las parejas y de las relaciones entre los miembros de la familia- sino que se muestra mayoritariamente a la familia nuclear (Martínez, Cortada & Carrillo, 2008).

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

Respecto a los modos en los que la docente trabaja la temática de “la familia” – la cual constituye un contenido específico en el área de ciencias sociales en el diseño curricular- expresa que lo hace a través de imágenes de distintas familias de múltiples

composiciones, los cambios en los roles de sus miembros a lo largo de la historia, y fundamentalmente el dibujo propio de cada familia. Insiste en que “*es importante que cada nene se encuentre a sí mismo o pueda ver reflejada una realidad similar a la suya*” (Juana, 37). La maestra tiene conocimiento de que la mayoría de sus alumnos/as viven solo con su madre, a veces con sus abuelos, o en familias ensambladas, y cree que es importante llevar esa realidad al aula, así como también enseñarles la diversidad que atraviesa a las familias, que no necesariamente se reduce a una cantidad de miembros: “*He traído imágenes de familias de, por ejemplo, dos papás y un hijo, para incorporar contenido de la ESI [...] de hecho, lo que es ‘familia tradicional’ de mamá, papá e hijos, ya prácticamente no existe, son muy pocas las que se constituyen así*” (Juana, 37).

## 2.2 El trabajo y la división de tareas

A diferencia de “la familia”, el trabajo -profesiones, oficios, mundo laboral, etc.- no constituye un contenido a enseñar que se encuentre englobado en el diseño curricular. Sin embargo, las imágenes del manual muestran una clara tendencia a la división de roles y tareas de acuerdo a patrones de género previamente institucionalizados y establecidos:



Imagen 3: “¡Ahora sabemos! 1”, Editorial Edelvives



Imagen 4: “¡Ahora sabemos!1”, Editorial Edelvives.



Imagen 5: “¡Ahora sabemos! 1”, Editorial Edelvives.

La historieta que puede observarse en las imágenes 3 y 4 muestran al abuelo -el que en el primer apartado exhibía una postura de autoridad- realizando tareas de fuerza en el campo, mientras que la abuela solo aparece para darle helado a sus nietos. Por otra parte, la Imagen 5 funciona como ilustración de una consigna en la que los/as alumnos/as deben registrar las tareas mecánicas que llevan a cabo las personas -

empujar, cortar, etc.- Vemos seis hombres realizando tareas manuales -un niño jugando con una gomera, un hombre martillando, un hombre cavando con una pala, un hombre haciendo trabajo de jardinería, un hombre empujando su auto y un hombre limpiando- y una única mujer, llevando un carrito con un bebé. Esto mismo ocurre en los capítulos en donde el manual trata la temática del proceso de fabricación de alimentos, o de actividades industriales. Pueden observarse hombres en usinas lácteas, fábricas de automóviles, empresas metalúrgicas, desarrollando tareas de construcción y albañilería, etc., mientras que el espacio que ocupa una mujer trabajadora es mínimo, y se representa realizando tareas asociadas a la industria textil.

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

En una de las observaciones realizadas a las clases de primer año, en la cual se trataba un tema referido a los trabajos que existían en la época colonial -específicamente se debatía sobre un cuento que la maestra había leído sobre un aguatero- surgió una comparación entre las tareas desarrolladas en ese momento y en la actualidad. Uno de los niños hizo referencia a las actividades de limpieza que llevaba a cabo su mamá, y resaltó que él “a veces la ayudaba”. A raíz del comentario, la maestra planteó un interrogante: “¿Hay que ayudar a mamá, o todos los que vivimos en la casa tenemos que hacer las cosas? ¿No habría que compartir las tareas?”. Luego, al preguntarle sobre esto en la entrevista, planteó nuevamente la importancia de “explotar” estos comentarios y preguntas que surgen de los mismos alumnos/as, que no necesariamente forman parte de una temática planificada pero que atraviesan todas las áreas, “*poder captarlo en el momento y tener el tiempo y el espacio para poder trabajarlo está muy bueno. Porque no es ‘yo ayudo a mi mamá que hace las tareas’, no, todos tenemos que participar en algo que es común*” (Juana, 37).

### **2.3 El cuerpo y los estereotipos**

Desde la sociología del cuerpo se planteó a la corporeidad humana como un fenómeno sociocultural y simbólico que es objeto de representaciones y de imaginarios, condicionado por contextos socioculturales específicos en los que se encuentran inmersos los actores; el cuerpo no es un dato natural sino una producción social y cultural (Le Breton, 2002; Cano, 2010). Algunos autores sostienen que en la sociedad actual el cuerpo se crea a partir de imágenes; estas, junto a las redes de comunicación ejercen un poder que legitima un determinado orden corporal, prácticas corporales y sus relaciones con otras corporalidades tanto en el ámbito público como en el privado. Las imágenes operan como un tipo de lenguaje que, entre otras cosas, crea subjetividades (Mendoza, 2004).

En este sentido, el manual se constituye como un gran (re)productor de órdenes y estereotipos corporales que lejos están de reflejar la diversidad que caracteriza a las personas en la realidad. A través de las páginas del libro pueden observarse dibujos y fotografías de alrededor de doscientas cincuenta personas, de las cuales solo dos de ellas tienen la piel oscura -son las que aparecen en la ilustración de la consigna “Todas las familias son diferentes”- y solo doce presentan rasgos indígenas, y están presentes para mostrar a “las familias de nuestra tierra”, es decir, los pueblos originarios. En todo el resto de las imágenes donde se presentan niños/as, adultos, y en menor medida personas mayores, realizando actividades cotidianas, siendo protagonistas de cuentos y leyendas, e ilustrando consignas, todas las personas tienen la piel blanca. Por otra parte, absolutamente todos/as los/as niños/as tienen cuerpos delgados, y solo en dos dibujos pueden observarse personas mayores que parecieran tener un cuerpo más gordo. Por último, no hay ni un/a niño/a, adulto/a o persona mayor que presente algún tipo de discapacidad.

La temática del “cuerpo” y “la estética” surgió en una de las clases observadas; los viernes, en las últimas dos horas de clase, los libros de cuentos que se encuentran guardados en la caja-biblioteca, son puestos en exposición sobre las mesas. Cada uno/a de los/as niños/as elige uno, y luego se somete a votación cuáles serán los dos cuentos que se leerá ese día. La maestra se sienta en el piso, y los/as alumnos/as la rodean, ansiosos por escuchar las historias. Uno de los viernes, ganaron “Los tres cerditos” y “La cenicienta y el anillo de zafiro”.

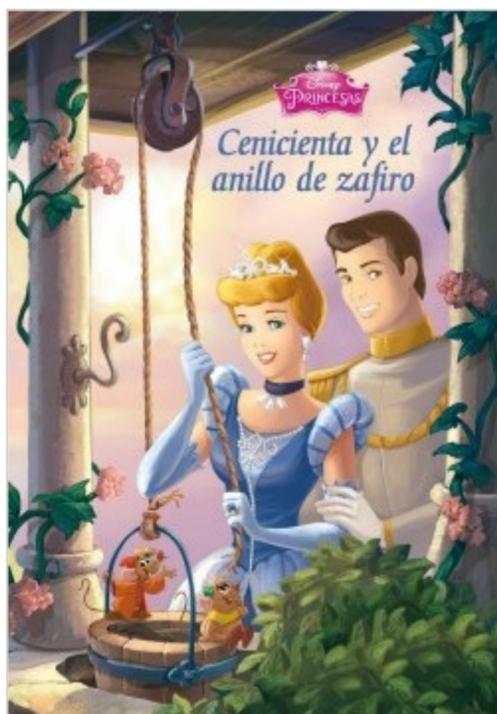


Imagen 6: “Cenicienta y el anillo de zafiro”. Editorial Libros Disney

Los cuentos de princesas de Disney -con contadas excepciones- se caracterizan por presentar este tipo de corporalidades que podemos observar en la imagen: las princesas son delgadas, siempre están vestidas muy elegantes con vestidos, guantes, joyas y zapatos de taco alto. Los príncipes, por otra parte, son esbeltos, musculosos, altos y también muy elegantes. Este cuento en particular relata la historia del anillo de zafiro que, el príncipe regala a la princesa por su aniversario, y esta última pierde en algún lugar de su hogar. Sus amigos, los ratones, finalmente lo encuentran, y ella puede usarlo para el baile que se celebrará en el castillo. Según la docente, los cuentos de princesas suelen ser los elegidos por las niñas, pero los niños también disfrutaban de escucharlos.

Luego de relatar esta historia, la maestra fue en busca de otra: “*Flori, Ataúlfo y el dragón*”. Quería contar una historia que, si bien era protagonizada por una princesa y un príncipe, no se tratara de “*la típica princesa hermosa que se enamora de un príncipe esbelto*” (Juana, 37) como eran las historias de Cenicienta. Este cuento relata la historia una princesa “fea”, y la preocupación de su padre, el Rey, quien teme que nadie quiera casarse con ella debido a su apariencia. Sin embargo, Ataúlfo, un caballero muy “feo” del pueblo, está dispuesto a luchar contra un dragón para demostrar su amor por la princesa. Finalmente, se casan.



Imagen 7: “Flori, Ataúlfo y el dragón”, Editorial Aique.

A partir de la lectura del cuento, y las risas de los alumnos, la docente les preguntó: “¿Todos los príncipes son rubios, altos, musculosos? ¿Todas las princesas son bellas, usan vestido, y son delgadas? ¿Ustedes, son todos iguales? ¿Cómo son ustedes?” (Juana, 37). A raíz de esos interrogantes los/as alumnos/as comenzaron a charlar entre sí, utilizando palabras como “gordito”, “bajita”, “negro”, no en tono de burla, sino, simplemente, para describirse. De esta manera, observamos cómo la docente pone en cuestión los estereotipos corporales -que caracterizan al manual en su totalidad-, no solo a través de la lectura de un cuento “disruptivo” sino fundamentalmente interpelando a los alumnos/as para que, ellos mismos, reconozcan la gran diversidad que los caracteriza.

## Reflexiones finales

En el presente trabajo se realizó una reconstrucción de sentidos en torno al cuerpo, el género y la sexualidad que circulan en el aula de primer año de la Escuela Primaria N° 63. El análisis permitió problematizar dos cuestiones principales.

Por un lado, el uso del manual. Si bien numerosos estudios han dado cuenta de la masividad del consumo de esta herramienta en las escuelas, en el trabajo etnográfico hemos hallado resistencias, no solo por parte de la maestra en particular, sino en el

lineamiento más amplio de la escuela, que por una decisión exclusivamente pedagógica prefiere no utilizar este tipo de libro de manera sistemática.

Por otra parte, las prácticas de la docente que entran en constante tensión con los discursos en torno a la familia, la división de tareas y los cuerpos que pudimos observar en el manual. Las representaciones de cuerpo, género y sexualidad presentes en los manuales escolares producen normativas que, tal como pudimos observar en este caso, son trabajadas en las clases.

Entendemos de esta manera que, si bien no puede soslayarse la importancia del lugar que ocupan los manuales escolares al interior del aula, y que, por ese motivo, es menester su análisis crítico, esto no resulta suficiente si no se tienen en cuenta las múltiples variables que también operan en el ámbito escolar: esto es, las prácticas de la docente, los intereses de los/as alumnos/as, otras herramientas como el material audiovisual y los libros de texto literario, etc.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Cano, R. Z. (2010). La dimensión social y cultural del cuerpo. *Boletín de Antropología*, 20(37), 251-264.
- Carrasco, C. J. G., Puche, S. M., & Grau, B. P. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 69-88.
- CARBONE, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Chambers, D. (2001). *Representing the family*. Sage.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, 1-55.
- Iglesias, M. V. (2010). Sobre los manuales escolares. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (13), 97-114.

- Le Breton, D. (2002). La sociología del cuerpo [The sociology of the body]. Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision.
- Louro, G. L. (1997). Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: vozes, 20.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade, 2, 7-34.
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade, 25(2).
- Martínez, P. M., Cortada, C. D., & Carrillo, M. R. C. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de Educación Infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7), 89-98.
- Mendoza, C. (2004). El cuerpo un campo de batalla. Tecnologías de sometimiento y resistencia en el cuerpo modificado. *El cotidiano*, 20(126).
- Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*, 184, 41-44.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33.
- Morgade, G., & Alonso, G. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. *La Crujía*.
- Nari, M. M. (2004). Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940. Editorial Biblos.
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 187-208.
- Piedrahita, M. V. A., Gómez, M. C. A., Mendoza, M. Á. G., Loaiza, F. R., & Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 37(3), 3.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2012): "Criterios para la elección del libro de texto de historia", en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.

- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela.
- Valls Montés, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español (1900-1998). *Clío & Asociados*.
- Wainerman, C., & Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa?: cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Editorial de Belgrano