

Una mirada crítica a la construcción de la mujer y la familia en materiales didácticos para ELE

Grupo Calidoscopio / María Beatriz Taboada (coordinadora), María Agustina Cejas, Claudia Carolina D. Sánchez, María Fernanda Spada, Miriam Noemí Taboada, María Lucrecia Caire, Mariana Inés A. Olivera, Laura Gisela Pais, Carolina Araceli Ábrigo y Ana Paula Martín

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos grupo.calidoscopio@gmail.com

1. Consideraciones iniciales

El Grupo Calidoscopio, orientado a la revisión crítica de libros de texto y otros materiales didácticos se gestó en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Concepción del Uruguay, en el año 2013, y se encuentra actualmente conformado por profesoras de diferentes niveles de la enseñanza, estudiantes de formación docente y bibliotecarias. Desde su creación se ha enfocado en el mapeo y análisis de materiales didácticos que circulan en nuestras escuelas, desde una dinámica de trabajo horizontal (Corona Benkin 2012) que busca influir en las prácticas desde la desnaturalización de abordajes propuestos por estos recursos.

Partiendo de diferentes intervenciones y experiencias, nuestro equipo de trabajo — constituido actualmente como grupo de investigación— busca contribuir a una revisión crítica y sostenida de libros de texto por parte de los y las docentes, teniendo fundamentalmente en cuenta el protagonismo que dichos materiales pueden asumir tanto en la definición del currículum escolar (Apple 1989, Carbone 2003, Fernández Reiris 2005, Martínez Bonafé 2002, Taboada 2011, Terigi 2009, entre otros) como en las prácticas áulicas que se proponen a los y las estudiantes.

La perspectiva crítica que asumimos nos ha llevado a definir focos o puntos de acceso a materiales didácticos de diferentes espacios curriculares, frente a los cuales abordamos la construcción de aspectos que hemos observado como problemáticos, tanto desde las voces presentes como desde los silencios implicados.

Desde estas dimensiones, en esta oportunidad el trabajo que compartiremos se centra en la revisión de un corpus de materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera, frente a los cuales nos hemos preguntado por la construcción de la mujer y de la familia.

Para tal fin, comenzaremos por presentar nuestro corpus, así como el recorrido que nos llevó a la conformación del mismo, para luego caracterizar los materiales abordados y detenernos en algunos ejemplos que consideramos especialmente significativas para los objetivos de este trabajo.

2. Presentación del corpus analizado

Como punto de partida para la indagación que aquí presentaremos, realizamos entrevistas informales a una muestra intencional de docentes vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera, en la provincia de Entre Ríos y en Buenos Aires. En esos contactos, consultábamos sobre los libros de texto que utilizaban con sus estudiantes o como materiales de referencia y apoyo para el diseño de sus clases.

A partir de estas entrevistas pudimos relevar cinco manuales:

- *Aula Internacional 1* (nivel A1 –básico–), publicado en Barcelona en el año 2005. Equipo autoral: Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia y Carmen Soriano. Coordinación pedagógica: Neus Sans. Editorial Difusión. En este caso trabajamos con una reimpresión de octubre de 2006.
- *Aula del Sur 1. Curso de español* (nivel A1 –básico–), publicado en Buenos Aires en el año 2009. Equipo autoral: Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia, Karina Kosel, Carmen Soriano y Bibiana Tonnelier. Coordinación pedagógica: Neus Sans. Editorial Voces del Sur y Difusión. Desde su contratapa se presenta como adaptación del libro *Aula Internacional*.
- *Macanudo. Español lengua extranjera desde el Río de La Plata*, publicado en Buenos Aires y cuya tercera edición es del año 2011. Equipo autoral: Elina Malamud y María José Bravo. Editorial Libros de la Araucaria. Se presenta,

desde su contratapa, como “la edición actualizada del primer manual para el aprendizaje del español desde el Río de la Plata que se publicó en la Argentina”.

- *Voces del Sur 1. Español de hoy* (nivel elemental) y *2* (nivel intermedio), publicado en Buenos Aires por Voces del Sur Ediciones, en el año 2004.

Para esta trabajo nos centraremos en los primeros tres libros mencionados, considerando que Aula del Sur y Macanudo poseen ediciones más recientes. Asimismo, nos interesa observar las continuidades y diferencias existentes entre Aula Internacional y Aula del Sur, dado que —como explicitamos previamente—, la segunda constituye una adaptación de la primera propuesta.

3. Algunas precisiones metodológicas

A partir de los objetivos que guiaron nuestro trabajo, orientados al abordaje de las representaciones de mujer y familia presentes en los manuales seleccionados, realizamos un mapeo de las propuestas que nos permitió construir categorías a partir de los datos (De Souza Minayo 2009, Gibbs 2012). De este modo, trabajamos fundamentalmente con cuatro macrocategorías que funcionaron como organizadores de imágenes, textos y secuencias discursivas, según el siguiente detalle:

- familia y relaciones
- mujer y estereotipos
- famosos y famosas en las propuestas
- borramientos

Estas categorías resultarán también funcionales para esta comunicación, dado que nos referiremos a ellas para dar cuenta de aspectos significativos en las diferentes propuestas.

Finalmente, quisiéramos explicitar aquí que hemos considerado en nuestros análisis la dimensión discursiva de las propuestas, lo que implica prestar atención tanto a la dimensión lingüística como gráfica de las mismas, desde la concepción de sus discursos como multimodales (Kress & van Leeuwen 2001).

4. Caracterización de las propuestas

4.1. Aula Internacional 1

En la construcción de la representación de familia que sostiene esta propuesta, hemos identificado diversos aspectos que enumeraremos a continuación.

Por una parte, el más significativo, tiene que ver con qué es lo que se presenta como grupo familiar en el libro de texto. Así, en diferentes imágenes y textos se menciona a “la familia de Paco y de Lucía” (p. 44, 45 y 104). Este personaje es parte de una familia tradicional, y se da cuenta de la misma a partir de un árbol genealógico —reproducido en dos oportunidades— en el que aparece la descendencia de Paco y su esposa Lucía. La presentación de relaciones y las actividades propuestas refuerzan la idea de grupos familiares conformados por hombre y mujer, en el seno de los cuales se presenta el nacimiento de los hijos.

Si bien no es presentada como “la” familia española, la recurrencia en el ejemplo y la ausencia de otros modos de constitución familiar refuerzan la idea de un modelo único. Así, en la familia de Paco no hay núcleos monoparentales, parejas homosexuales, descendientes adultos, mayores de veinte años sin hijos o parejas sin hijos, entre otros muchos ejemplos que podrían presentarse.

Por otra parte, la idea de la pareja hombre-mujer como único núcleo familiar se sostiene en el apartado “Relaciones personales” (p. 45) donde se presentan los pronombres posesivos en relación con las relaciones parentales como ejemplo y se incluye el siguiente cuadro explicativo en el que no se contemplan variantes que no se correspondan con la heterosexualidad, ni formas de matrimonio diferentes de la tradicional.

RELACIONES PERSONALES

LOS POSESIVOS

Singular	Plural
mi padre	mis hermanos
mi madre	mis hermanas
tu padre	tus hermanos
tu madre	tus hermanas
su padre	sus hermanos
su madre	sus hermanas

mi amigo Luis
mi amiga Carla

un amigo (**mío**)
una amiga (**mía**)
un compañero de trabajo

- Paco y Lucía son **los padres de** Marta y de Abel.
(madre + padre = **padres**)
- Marta y Abel son **los hijos de** Paco y de Lucía.
(hijo + hija = **hijos**)
- Paco y Lucía son **los abuelos de** Daniel y de Carla.
(abuelo + abuela = **abuelos**)
- Marta y Abel son **hermanos**.
(hermano + hermana = **hermanos**)
- Para personas divorciadas se usa **ex** marido y **ex** mujer.
- Para personas que viven juntas sin estar casadas se usa **compañero/compañera**, o **pareja**. También se usa a veces **novio/novia**, aunque esta palabra no implica que vivan juntos.

Imagen 1. Relaciones personales (p. 45)

Este mismo esquema familiar se sostiene en otros textos de la propuesta (p. 79, 125, 135).

Otro aspecto a destacar en vinculación con la categoría familia es el modo en que el libro de texto construye la vida independiente de los hijos por fuera del hogar familiar, frente a los que se enfatiza la incapacidad de los hijos varones, la sobreprotección de los padres —sobre todo la madre—, el desorden y la suciedad como rasgo característico de una casa donde vive un hombre solo.

El primer ejemplo que analizaremos se ubica en la página 79, bajo el título “¡Adiós papás!”, y presenta dos fotos en las que se ve, por un lado, a un hombre joven sentado en medio de un completo desorden frente a la heladera y, por otro, a ese mismo joven

Esta representación del núcleo familiar como lugar de equilibrio, en el que los hijos no realizan tareas domésticas, se refuerza en otros textos de la propuesta. Así, en la página 135 se recuperan los testimonios de Soledad y Ezequiel, madre e hijo, para dar cuenta de “ritmos de vida”. El joven inicia manifestando que no está de acuerdo con seguir viviendo en la casa de sus padres y detalla una serie de acciones laborales, académicas y sociales que realiza a lo largo del día. Pero, a pesar de su independencia económica, relata que encuentra la casa en perfecto orden y comida en la heladera por la intervención de su madre quien aparece como la encargada ocasional de limpiar y cocinar. Nuevamente, la residencia cohabitada por padres e hijos es sinónimo de orden, comodidades y alimentación, frente a la independencia como sinónimo de desorden, suciedad.

Cabe destacar también que en ambos casos se trata de hombres, con lo cual se deposita la incapacidad en la figura masculina y el cumplimiento de las tareas hogareñas en la mujer. También se ve cómo se plantea el problema de “vivir solo” en el caso de los hombres y se naturaliza a la mujer en relación con lo hogareño, el orden y las atenciones a todos los miembros de la familia. De este modo, en la rutina de Soledad está el levantar a las hijas que van a la escuela, prepararle el desayuno al marido, ordenar la casa, hacer la compra, preparar el almuerzo... Pero además, a veces le lleva comida al hijo que vive solo y le limpia la casa.

En la rutina familiar, las intervenciones domésticas de los hombres no están vistas como tareas compartidas sino como “ayudas”. De ese modo, aunque todo el peso de las tareas domésticas cae sobre ella, Soledad afirma: “Por suerte Osvaldo y papá me ayudan.”.

Por último, en el apartado “Más cultura” (p. 140 y 141) se recupera mediante un cómic la experiencia de un joven viviendo solo y su devenir hacia el desorden, la suciedad, enfatizando su incapacidad de sostener tareas hogareñas. Un aspecto que no podemos dejar de considerar es el nombre del apartado donde aparece el comic; vale decir que nuevamente se realiza una amplia generalización y se plantea como una cuestión cultural que los hombres no puedan vivir solos sin la atención de sus padres. Esto naturaliza además el hecho de que no han realizado tareas domésticas mientras vivían en el hogar familiar.

El joven del cómic solo logra vivir apartado de sus padres por dos semanas, en las cuales se va mostrando su incapacidad de sostener la limpieza del hogar y personal. Luego de ese tiempo regresa al hogar familiar. En el regreso, se destaca un saludo —

Bajo el título “Las comidas del día” se presentan dos escenas. En la primera aparece un personaje masculino que trabaja fuera del hogar, aparentemente en una oficina, y cuyo día laboral se presenta en relación con las comidas que debe realizar. En ningún momento se incluyen en los horarios la elaboración de las comidas por lo que se puede inferir que las compra ya preparadas o que hay otra persona en la casa que las prepara para él. En la segunda escena se recrea una comunicación telefónica entre un hombre y una mujer y es esta última la encargada de cocinar y determinar el horario del encuentro en función de la preparación de los alimentos.

Por otra parte, bajo el título “Situaciones diferentes” (p. 60) se muestra a dos mujeres en contextos distintos a las que se les ofrecen alimentos. La representación que subyace de estas mujeres es la de dos personas displicentes, caprichosas que, sin razón aparente, rechazan las atenciones que se les ofrecen.

Además de la actitud de los personajes, la actividad que acompaña le solicita al lector que responda a qué se deben las reacciones recurrentes con lo que, no solo se remarcan las acciones de las mujeres de los dibujos, sino que además se corre el riesgo de convocar ciertas representaciones negativas sobre la mujer (capricho, falta de consideración, inconformidad, entre otras). Estas flexiones no se promueven en los casos en que las mujeres se presentan como amas de casa, cocineras o encargadas de atender más de un hogar.

En la misma página previamente mencionada se presenta un trabajo con infinitivos de verbos para el que se plantea una serie de casos. Entre ellos resulta interesante observar las tres mujeres que aparecen recreadas: una mujer ama de casa frente a las hornallas de la cocina, una mujer ejecutiva en un restaurant de comida internacional y una mujer que trabaja como moza. En los tres casos las imágenes resultan estereotipadas, desde la contextura física, el color y forma en que peinan sus cabellos hasta las actividades que desarrollan.

Por otra parte, frente a la figura de la mujer como responsable habitual del cuidado familiar y de la cocina, cuando el hombre es asociado a esta última se inscribe a dicha práctica en el contexto de una actividad profesional o con rasgos recreativos pero no como tarea doméstica habitual.

Por otra parte, las mujeres en el libro aparecen asociadas al cuidado del cuerpo y la estética personal (p. 50), a problemas sentimentales (p.75) y también a calificativos de muy diverso tipo (p. 106).

En el caso del test incluido en página 50, se observan una serie de preguntas que podrían estar destinadas a una persona de cualquier género y que indagan sobre cuestiones estéticas como peinarse, cuidarse la piel, ponerse perfume, etc. Las preguntas se encuentran formuladas de manera impersonal y, si bien cualquier persona podría responder el test, la presencia de las imágenes de una mujer realizando todas las actividades (planchando, poniéndose crema, comprando ropa y haciendo ejercicio), asocia en forma directa cuidado y género femenino. Desde los resultados del test se construye a la mujer en dos extremos: presumida o desastrosa/descuidada. La mujer que no cumple con los criterios para “cuidar la imagen”, desde la perspectiva del cuestionario, será un desastre o descuidada, pero si los cumple será una presumida.

Por otra parte, una actividad (p. 106) pide al lector escribir lo que cree que cuatro mujeres gustan hacer los fines de semana, a partir de un dibujo caricaturesco de cada una, sus nombres y uno de cuatro rasgos atribuidos: trabajadora, presumida, juerguista y llevar una vida muy sana. De este modo, cada mujer es definida por una cualidad destacada frente a otras posibles y, a partir de ello, se alienta la enumeración de estereotipos que permitan asociar rasgo atribuido y actividades preferidas.

Otro rasgo significativo de la propuesta es que se eligen con mayor frecuencia imágenes de mujeres posando, mirando la cámara o simplemente paradas, frente a imágenes de hombre realizando actividades productivas o en movimiento

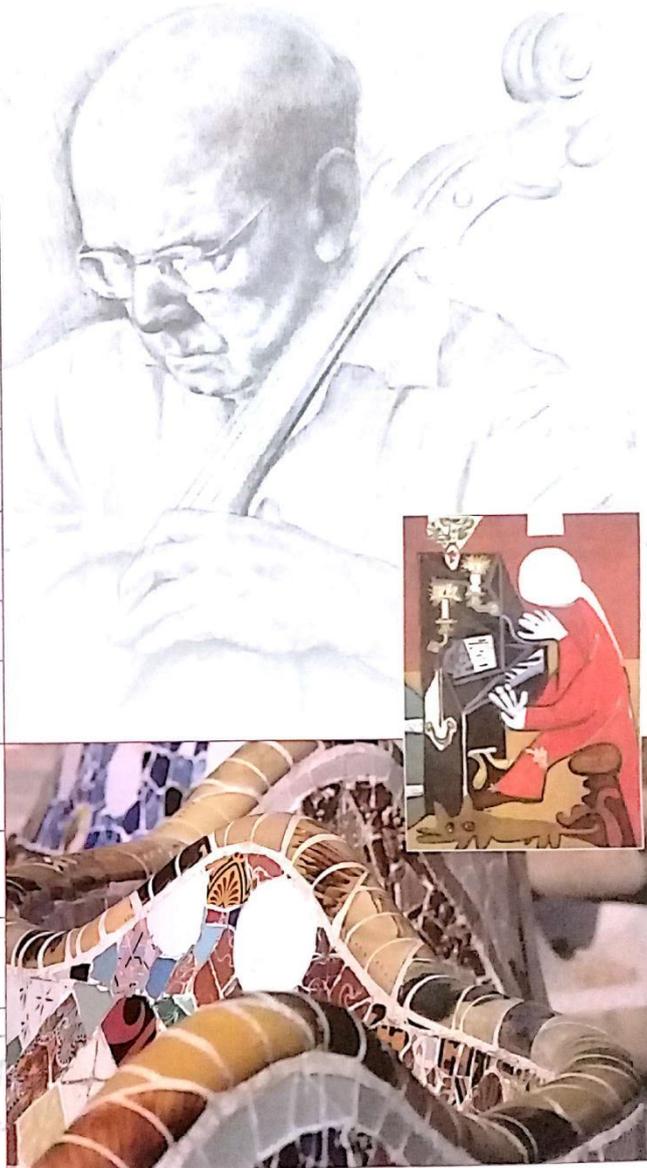
Se observa además una marcada presencia de personajes famosos tanto femeninos como masculinos. En el contexto de algunas de las actividades, hay un intento por sostener el equilibrio entre hombres y mujeres (p. 11, 46, 48, 82). Sin embargo, en otras, la presencia masculina y la invisibilidad femenina resultan manifiestas.

Podemos observar esto tanto en ejercicios vinculados a hechos históricos (p. 119) como al evocar nombres destacados de la cultura en español (p. 127, 133).

2. CULTURA EN ESPAÑOL

A. Aquí tienes algunos nombres destacados de la cultura hispana. ¿Puedes relacionarlos con sus profesiones?

Buñuel, Almodóvar, Fernando Trueba, Luis Puenzo, Alejandro Amenábar
Pau Casals, Daniel Barenboim, Jordi Savall
José Carreras, Montserrat Caballé, Plácido Domingo, José Cura, Mariola Cantarero
Julio Bocca, Alicia Alonso, Antonio Gades, Joaquín Cortés
Tàpies, Fernando Botero, Antonio Seguí, Frida Kahlo, Dalí, Miró, Picasso
Gaudí, Óscar Tusquets, Calatrava, Ricardo Bofill
Maria Félix, Javier Bardem, Cecilia Roth, Victoria Abril, Héctor Alterio, Penélope Cruz
Mariscal, Quino, Ibáñez, Horacio Altuna, Maitena, Guillermo Mordillo
García Márquez, Borges, Isabel Allende, Neruda, Javier Marías, Octavio Paz
Alejandro Sanz, Paulina Rubio, Manu Chao, Shakira, Ricky Martin, David Bisbal
Directores de cine · Escritores Arquitectos · Cantantes de pop Bailarines · Pintores Músicos clásicos · Actores Dibujantes · Cantantes de ópera



B. De muchos de los personajes solo aparece el apellido. ¿Por qué no intentas completar sus nombres? Seguro que en Internet encuentras información.

Imagen 4. Cultura en español (p. 127)

En el ejemplo que reproducimos previamente (imagen 4), la actividad propone una serie de nombres propios que el estudiante debe relacionar con sus profesiones. Se observa que la mayoría de los nombres que se presentan son masculinos: de un total de 52, solo 11 son mujeres vinculadas al mundo de la cultura. Aparece una dibujante (Maitena), una escritora (Isabel Allende), una pintora (Frida Kahlo), una bailarina (Alicia Alonso), tres

cantantes (Paulina Rubio, Shakira, Mariola Cantarero) y cuatro actrices (Cecilia Roth, Penélope Cruz, María Félix, Victoria Abril). Se puede observar que mayormente son hombres los que están vinculados a diversas profesiones y trabajos en contraposición a las mujeres que aparecen más relacionadas a las artes y el entretenimiento.

En contraposición, se destina una página, bajo el título “Mujeres” —dentro de la sección “Más cultura”—, a presentar breves biografías de Violeta Parra, Alicia Moreau de Justo y Frida Kahlo (p. 142). Sin embargo, si relevamos los textos individuales que evocan a personajes famosos de la cultura en lengua española a lo largo de toda la propuesta, el desequilibrio resulta notorio: encontraremos a Alejandro Sanz (p. 42), Pedro Almodóvar (p. 81 y 120), el Che Guevara (p. 87), Federico García Lorca (p. 131) y Javier Bardem (p. 132) como personajes masculinos, frente a dos únicas apariciones femeninas correspondientes a Chavela Vargas (p. 122) y Dulce Chacón (p. 134).

En el último caso, la inclusión de la biografía de Dulce Chacón se realiza de forma marginal ya que no forma parte de una actividad en particular sino que aporta información complementaria a fragmentos seleccionados de una de sus novelas. Asimismo, esa “pequeña biografía” entra en contraste con las biografías de hombres famosos incluidas en la propuesta, a partir de la desproporcionada cantidad de información que uno y otros textos presentan.

Por otra parte, los fragmentos de la novela que el libro recupera muestran a una protagonista mujer sumisa, al servicio del hombre, ocupándose de tareas hogareñas. En cambio al hombre lo muestran demandante y dominante, alguien a quien la mujer debe obedecer. Las consignas, por su parte, no promueven la reflexión sobre estas representaciones.

Finalmente, dentro de las profesiones atribuidas a personajes no famosos, la mujer aparece mayormente vinculada a profesiones propias del ámbito del cuidado (enfermera), al arte o realizando tareas no cualificadas (camarera).

4.2. Aula del Sur 1

Para esta propuesta (en su edición 2009), en tanto adaptación del libro previamente analizado (editado en 2005), nos interesó indagar si se mantenían o

modificaban algunos textos o tendencias observados en el análisis previo.

Pudimos observar que se sostienen algunas estrategias previamente abordadas mientras otras desaparecen. Entre las primeras podemos mencionar el trabajo sobre el esquema familiar, a partir de una familia modélica que en este caso es nombrada por su apellido: “La familia Buendía” (p. 44). Se reproducen, además, las actividades vinculadas al árbol familiar que analizamos en Aula Internacional.

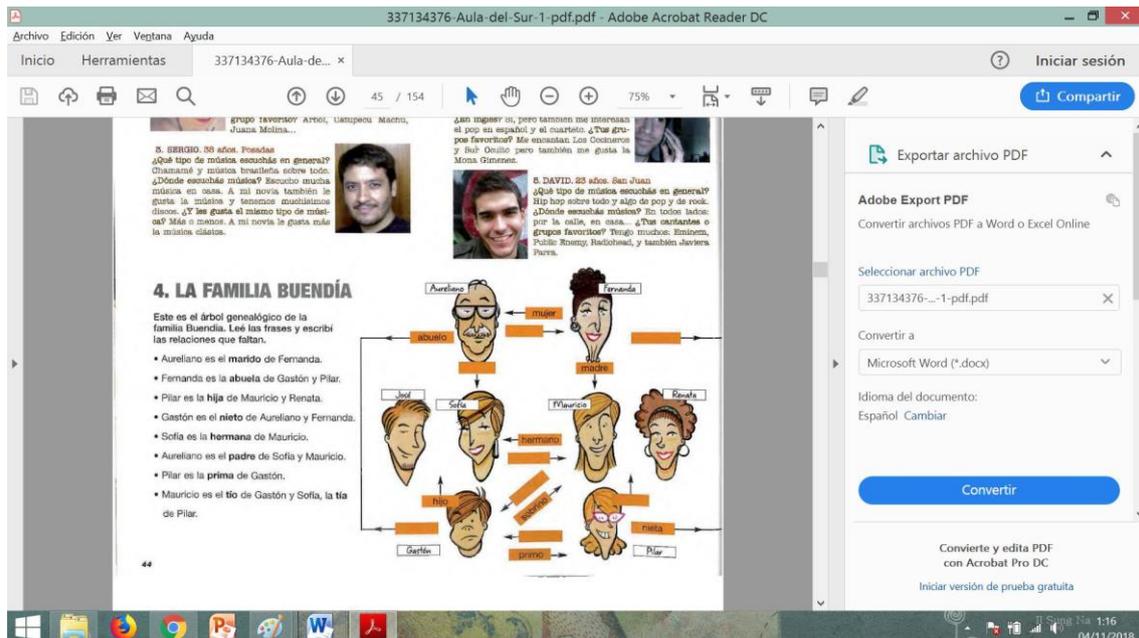


Imagen 5. La familia Buendía (p. 44)

Se sostiene, también la representación de la independencia de los hijos hombres como desafío (p. 79), aunque no se incluye en esta propuesta los cómic que narraban la experiencia de vivir solo.

También se encuentra presente en esta propuesta el testimonio de madre e hijo (p. 54), reforzando la representación previa, con nuevas fotografías pero con los mismos nombres. En este caso, se relocaliza al interior del texto un recurso que Aula Internacional incluía en la sección “Más cultura”, dado que en esta propuesta desaparece dicha sección.

También se sostiene la asociación de la mujer al cuidado del cuerpo y la estética personal (p. 50), mediante el test; a problemas sentimentales (p. 75) y a calificativos de diverso tipo (p. 106), con ligeras modificaciones vinculadas por ejemplo a los nombres propios empleados.

En lo que respecta a los personajes famosos evocados, al desaparecer la sección “Más cultura”, en esta propuesta no resulta tan marcada ni su presencia ni el desequilibrio entre figuras masculinas y femeninas que observamos en Aula Internacional.

Las biografías incluidas presentan aquí ligeras modificaciones mayormente asociadas al reemplazo de algunos nombres por otros más cercanos al Río de la Plata. Así, Alejandro Sanz es reemplazado por León Gieco (p. 42) y Pedro Almodóvar por Carlos Gardel (p. 81 y 120), en tanto se sostiene la biografía del Che Guevara (p. 87). Solo se mantiene una biografía de mujer, en la que es reemplazada Chavela Vargas por María Elena Walsh (p. 122).

Asimismo, se destina una página, bajo el título “Mujeres” —dentro de la sección “Conocer”—, a presentar breves biografías de Violeta Parra, Azucena Villaflor y Alicia Moreau de Justo (p. 88).

4.3. Macanudo

En lo que respecta al modo en que se presenta la familia en la propuesta, el libro recurre fundamentalmente a tres recursos: incluye fotografías familiares en blanco y negro; reproduce comunicaciones familiares, mediante diálogos o por carta; y describe situaciones que dan cuenta de vínculos, ya sea mediante el testimonio de uno de sus miembros o desde un punto de vista externo.

En estas descripciones se evocan dinámicas domésticas en las que la mujer aparece como responsable de las compras (p. 30 y 73) y la cocina (p. 30). De este modo, se naturaliza ese rol desde la descripción de rutinas diarias en las que no se describen funciones domésticas asociadas a otros miembros del grupo familiar.

En la página 30, por ejemplo, se reproduce el testimonio de Elena en la revista *Nosotras* —destinada desde su título a un público femenino, mediante el uso del nosotros inclusivo—, presentado como “una entrevista a una mujer como todas”, lo que parece extender el alcance de su testimonio. Elena explicitará que se ocupa de la cena como tarea habitual —dado que lo incluye como rutina al hablar del modo en que organiza su

día como “persona muy activa”— y que el lavado de platos se decide “democráticamente”.

5. La revista *Nosotras* publica semanalmente una entrevista a una mujer como todas. Elena tiene 50 años, es casada y tiene dos hijos. Así cuenta un día de su vida a la revista:

Elena, vos sos una persona muy activa. ¿Cómo organizás tu día?



Me levanto todos los días a las 7. Mi marido se levanta más tarde. Me baño, desayuno y, a las 8, voy a trabajar: doy clases de gimnasia en un club.

Vuelvo a casa para almorzar a eso de las una porque soy alérgica y no puedo comer la comida de los restaurantes. A la tarde, doy clases particulares a domicilio

y hago las compras. Vuelvo a las seis o a las siete y preparo la cena. A las ocho, mi marido y yo miramos el noticiero por televisión y, a las nueve, cenamos. Después de cenar, decidimos democráticamente quién lava los platos. Más tarde leo el diario, hablo por teléfono con mi mamá, con mis hijos, con una amiga. A las once, me acuesto.

Imagen 6. Entrevista (p. 30)

Este vínculo entre la mujer y la cocina aparece también en la situación de compra que involucra a una de las mujeres de la propuesta —presente en la tarea propuesta en página 79 y el audio transcripto en página 175—. En este caso, la consigna presenta a la “señora Ocampo” quien va a comprar una sartén. Al personaje se le atribuye el ser “bastante insistente” y el “regatear”, una práctica que —según el manual explicita— no es muy habitual en la Argentina. Asimismo, en el audio se la presenta como inconformista dado que, incluso logrando el descuento que pide, no realiza la compra.

La relación entre compras y mujeres aparece de modo insistente en la propuesta. Podemos observar también el siguiente ejemplo, donde resulta especialmente llamativa la consigna propuesta. En este caso, se pide calificar a las mujeres mediante la elección de adjetivos de un listado con calificaciones mayormente negativas: desconfiada, gastadora, tilinga, envidiosa, superficial. El diálogo gira en torno a una prenda de vestir y deja entrever cierta competencia entre las mujeres involucradas.

21. Escuche el siguiente diálogo entre dos "buenas amigas" y complete los blancos.

¿Cuál es el conflicto? ¿Cuáles son las diferencias entre las dos camperas?
Vuelva a escuchar y tome notas. Después comente con la clase. Fíjese en:

- el precio,
- la procedencia,
- los detalles.

¿Qué diría usted? ¿Cómo son estas mujeres? Discútalas con su compañero.

Ponga **M. E.**
para María Eugenia
y
J. para Jimena

- detallista
- honesto
- desconfiada
- realista
- gastadora
- tilinga
- envidiosa
- rica
- superficial

Vuelva a escuchar y complete los blancos con: *la mía, la tuya, el suyo*.

María Eugenia: Mirá la campera que me compré ¿no es divina?

Jimena: Ay, sí, es igual a

María Eugenia: ¡¿Igual a?!

Jimena: Sí, idéntica. Idéntica, idéntica.

María Eugenia: No puede ser. Es importada y la pagué carísima.

Jimena:, no. No es importada. La compré en Mar del Plata y me salió una bicoca. La compré re barata en una liquidación. Pero a ver, dejame ver. No, no son iguales. La tiene capucha y a ver, no, no, los tiene. Pero, ¿por qué te costó tanto? ¿Estás segura de que es importada?

María Eugenia: Ay, parecés mi marido, que no puede soportar que los amigos tengan un auto mejor que

Imagen 7. "Buenas amigas" (p. 134)

Las mujeres se encuentran también ligadas productos cosméticos y accesorios (p. 46, 49) y al cuidado del cuerpo o la estética (p. 23, p. 49).

En la página 40 se propone trabajar con los verbos "querer", "perder" y "pensar", por medio de tres diálogos con espacios en blanco para completar con estos verbos conjugados. En el último caso, la conversación gira en torno a las mujeres argentinas, vistas desde la óptica de dos hombres extranjeros. En este contexto, uno de ellos afirma que "son un poco artificiales" porque "van todo el día al gimnasio y viven a dieta". La

intervención del segundo hombre, suma la apreciación de su mujer a ese diagnóstico, construyendo una generalización que tanto excluye como estereotipa.

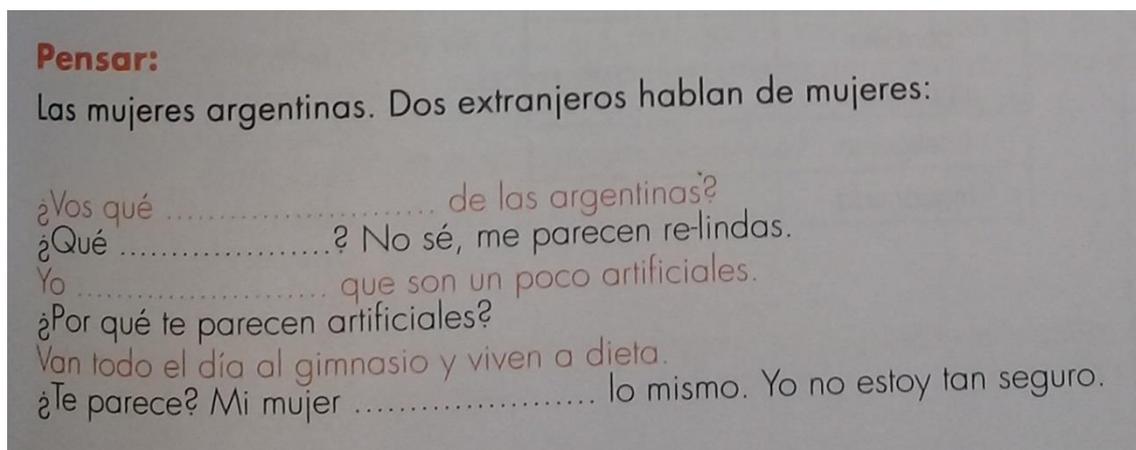


Imagen 8. Las mujeres argentinas (p. 40)

Incluso desde la dimensión gráfica de la propuesta, y en textos de tono humorístico, la predicación de rasgos a las mujeres tiende a reforzar estereotipos.

Por otra parte, las mujeres son presentadas como conflictivas en diferentes situaciones propuestas por el manual. Podemos ver esto último en las páginas 38, 156 y 157.

En la primera de estas páginas aparece un texto titulado “¿Quién es Juan Pablo?”, donde se describe la profesión y qué actividades realiza durante un día este personaje. Al finalizar dice que “Vuelve a su casa muy tarde y su esposa protesta y le pregunta (sic): ‘¿por qué volvés siempre tan tarde, Juan Pablo?’”. Es este fragmento observamos que el hombre tiene un día muy ocupado, con actividades variadas; mientras que de la mujer solo sabemos que espera a su marido en su casa, reclamándole por sus constantes llegadas tarde, sosteniendo la construcción de una imagen de la mujer quejosa y molesta.

Sin embargo, no se trata de una situación aislada sino que esta construcción de la mujer guarda continuidad con la que aparece en los ejemplos de las páginas 156 y 157.

En este caso, el foco está puesto en los gustos de Héctor frente a una esposa que “siempre tiene un ‘pero’” para las propuestas que hace su marido, por lo que él debe terminar “negociando” (p. 157) para intentar convencerla.

Aunque en la propuesta se elige presentar situaciones alternativamente vinculadas a hombre y a mujeres, algunos planteos también refuerzan estereotipos de género. Así,

por ejemplo, las ocupaciones adjudicadas a mujeres en el libro se encuentran asociadas a la educación (como vimos en el ejemplo de p. 30), el cuidado (p. 23) o el arte (p. 37, 38). Solo con dos excepciones en todo el libro: la presencia de una diputada y una empresaria en una de las actividades (p. 37) y las ocupaciones atribuidas a dos mujeres “famosas” (p. 20).

Sobre ese último punto, cabe aclarar que en dos actividades el texto incluye fotografías de personas famosas, en una de ellas junto a otras que no los son. En el primer caso (p. 20), se observa una mayor presencia de hombres que de mujeres mientras que en el segundo (p. 40) solo se incluye una mujer frente a nueve hombres, varios de ellos famosos.

5. Conclusiones

A modo de cierre para este trabajo, proponemos pensar las continuidades y rupturas que se observan en los discursos, así como los desafíos que involucran para los y las docentes que pueden incorporar estos materiales en el contexto de sus prácticas.

Así, brevemente, podemos enumerar los siguientes aspectos comunes:

- Se observa un desequilibrio en el tratamiento de mujeres y hombres en las propuestas, así como una atribución de rasgos estereotipados al colectivo femenino en lo que respecta a las tareas familiares, al vínculo con el mundo del trabajo y a las actividades priorizadas en el tiempo libre. Una tendencia que el Grupo ha observado también en el análisis de materiales didácticos destinados a otras disciplinas y espacios curriculares (González & Taboada, 2017).
- En algunas actividades, rasgos particulares son predicados al conjunto de las mujeres, contribuyendo tanto el fortalecimiento de estereotipos como a la exclusión de quienes no responden a esas representaciones. En cuanto a la figura del hombre, también aparece ligada a estereotipos en diferentes textos y actividades —recordemos por ejemplo el modo en que se construye al joven que se independiza—. Al respecto, convendría recordar, que no hay un único modo de ser mujer u hombre.

- Esto vale también para el tratamiento de la familia que solo aparece presentada de modo tradicional —madre, padre e hijos o hijas—, con roles demasiado estables.
- Las consignas pueden constituirse en un interesante espacio de intervención frente a discursos no suficiente abiertos o inclusivos. Sin embargo, en las propuestas tienden a reforzar los estereotipos de los textos incluidos o presentados por el manual.
- En este contexto, el rol del docente frente a los materiales resulta fundamental para someter a discusión imágenes que de otro modo tienen a fortalecerse y perpetuarse.

Reafirmamos, asimismo, la necesidad de sostener una mirada crítica sobre los materiales didácticos que circulan en nuestras aulas, para promover en forma colectiva modos diferentes de interacción con los recursos que alienten miradas más inclusivas y respetuosas.

La presentación de este tipo de propuestas donde subyacen representaciones tan estereotipadas y acotadas respecto de la diversidad social que se desarrolla en nuestras comunidades, debe ser considerada especialmente en el marco de la enseñanza de una nueva lengua. Las y los hablantes pugnamos a diario por generar discursos que nos contengan y nos nombren con respeto y claridad, que nos permitan ser parte de la realidad nombrada y que sean suficientes para decir y decirnos, por ello consideramos que quienes se inician en el uso de nuestra lengua deben tener el mismo derecho de conocerla desde usos diversos, plurales e igualitarios.

A su vez, quienes trabajamos en relación con la enseñanza de la lengua, tenemos una oportunidad muy valiosa para revisar críticamente las propuestas, problematizarlas y repensarla para que no sostengan realidades tan parciales, ni reproduzcan formas de ver —y vernos— que queremos superar.

Bibliografía

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Paidós-MEC.

- Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Corona Benkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona Benkin & O. Kaltmeier (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-109). Barcelona: Gedisa.
- De Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Madrid: Miño y Dávila.
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (C. Blanco & T. del Amo, Trads.). Madrid: Morata.
- González, M. F., & Taboada, M. B. (2017). Imágenes, identidad y diversidad: Apuntes sobre la comprensión de los estudiantes y el análisis de libros de textos escolares en Argentina. En F. Teixeira Borges (ORG.), S. Bonaccorsi Barbato (ORG.), & A. Borges Formiga Sobrinho (ORG.) (Eds.), *Formação de professores, Transmídia, Conhecimento e Criatividade. Experiências Inovadoras e Identidade* (pp. 257-276). Pernambuco: Editora UFPE.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Taboada, M. B. (2011). *Nombrar el país: Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Paraná: La Hendija.
- Terigi, F. (2009). Reflexiones a las puertas de un cambio curricular. *Quehacer educativo*, 93, 208-214. Recuperado de <http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/271-reflexiones-a-las-puertas-de-un-cambio-curricular>