UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

MAESTRÍA EN EVALUACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

"Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto"

AUTORA: Prof. Silvia Siderac

DIRECTORA: Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego

Marzo 2006

AGRADECIMIENTOS

- A la Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego, mi directora de tesis.
- A la licenciadas María Graciela Di Franco y Raquel Miranda y a los licenciados Mario Mendoza y Daniel Pellegrino por sus valiosos aportes.
- A mis hijos, mis padres y a mis amigos Alicia, Chachi, Cristina, Eduardo, Juan, Norma, Susana y Sylvia por su escucha atenta, su contribución sincera y por sobre todo, por el invalorable apoyo afectivo, imprescindible en cualquier acción humana.

<u>TÍTULO</u>: "Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto"

<u>Introducción</u>

El curriculum enseñado lejos de ser una mera lista de contenidos se constituye en el eje vertebrador de la tarea docente, prescripto y asegurado por su circulación en los libros de texto. En ellos se recrea el conocimiento validado como legítimo a partir de los regímenes de verdad que toda sociedad fija desde el poder.

A partir de la Reforma Educativa de la década del ´90 en nuestro país, se establece la obligatoriedad de la Lengua Inglesa en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica trayendo consigo un gran cúmulo de expectativas, ansiedades e incertidumbres en los docentes que hasta ese momento se desempeñaban solamente en el sector privado o en la enseñanza media. La innovación curricular trajo aparejado además, un gran movimiento editorial, con lo que aparecieron en el mercado gran cantidad de textos –algunos inclusive brindados a las escuelas por Plan Social- que ofrecían a los docentes propuestas curriculares acordes a los nuevos Contenidos Básicos Comunes.

Ahora bien, el acceso a una lengua extranjera, en este caso particular, la lengua originaria de las potencias que en este momento detentan el poder, implica siempre una dualidad. Particularmente, en lo educativo, el mismo objeto político indiscutible que sería la enseñanza del inglés , podría ser pensado como el beneficio o acceso a la posibilidad de emancipación, o bien, como una forma de dominación que implique la obediencia, y sumisión al orden político y social vigente. Es decir, puede significar al mismo tiempo, formas de regulación y de explotación o modos potenciales de resistencia y de solidaridad; ficciones de aprendizaje o construcciones genuinas de comunicación. Análogamente, el control del profesor sobre la elección y el uso autónomo de los libros de texto de inglés[1], puede pensarse como una posibilidad de ejercer críticamente su rol o bien como la vehiculización de las prescripciones contenidas por dichos materiales.

En este marco, esta investigación se plantea analizar críticamente los libros de texto de Inglés en uso en Séptimo año de EGB en las Unidades Educativas de Santa Rosa, su evaluación respecto a las posibles influencias etnocéntricas que los mismos pudieran

[1] Libros de Texto de Inglés será abreviado como LTI.

ejercer sobre la cultura experiencial de los sujetos en la conformación de su identidad y el ajuste de estos textos a los diseños curriculares prescriptos por la Reforma Educativa mencionada.

Objetivos

Objetivos Generales

1- Comparar el enfoque comunicacional propuesto por el Currículo Prescripto con el discurso de los LTI.
2- Analizar en los contenidos de los LTI influencias etnocéntricas alejadas de la cultura experiencial.

Objetivos específicos

1.1- Analizar comparativamente los textos seleccionados con los Contenidos Básicos Comunes.

1.2- Interpretar el ajuste de los textos escolares a las competencias lingüísticas y comunicacionales explicitadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

2.1 Establecer vinculaciones entre los contenidos de los textos y las características de la Cultura Experiencial
2.2 . Identificar en los discursos posibles influencias culturales etnocéntricas.

5- Hipótesis

Los LTI serían portadores de influencias culturales etnocéntricas que desvalorizan la Cultura Experiencial.

Los LTI resultarían inadecuados respecto al enfoque comunicacional propuesto por el Currículo Prescripto.

METODOLOGÍA

Metodología

En esta investigación se utiliza una metodología interpretativa cualitativa, ya que el interés radica en la descripción de los textos abordados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en que se producen con la finalidad de explicarlos en complejidad, concibiendo sus múltiples interrelaciones de manera de construir posteriormente categorías teóricas y posibles alternativas que provoquen mejora en la tarea educativa de docentes de inglés.

Tal lo expresado en el marco teórico referencial de esta tesis, Habermas (1986) explicita diferentes formas de construcción del conocimiento y consecuentemente distintos tipos de ciencia, de acuerdo al interés constitutivo que la genera. Esta investigación incluye aspectos del paradigma histórico hermenéutico ya que- según E. Elliot (1998)-, la indagación cualitativa permite abordar la interpretación discursiva de los libros escolares, entendidos como componentes del currículo real y articuladores del currículum prescripto. Ahora bien, para este autor el aspecto más enigmático de la condición humana es la construcción de significados. La indagación cualitativa no se dirige sólo hacia los aspectos del mundo "de afuera" sino también a los objetos y hechos que se pueden crear, ser hábil en cuestiones cualitativas –afirma- requiere la capacidad de crear cualidades que caracterizan esos objetos y el mundo subjetivo en el que están inmersos. Esta investigación intenta un análisis holístico comprensivo de los libros de texto y del diseño curricular para llegar en un segundo momento, a través del paradigma crítico regido por el interés emancipador, a la construcción crítica del conocimiento con la elaboración de constructos teóricos que dan lugar no sólo a explicar y comprender las situaciones educativas en la que están inmersos estos libros sino además a enmarcarlas en los procesos sociales

...la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. No se trata tanto de que las estructuras sociales estén deformadas

por la injusticia, sino que no percibimos estas distorsiones porque las hemos llegado a considerar como "naturales" (Pruzzo 1994)

La explicitación de injusticia es para los críticos el primer paso hacia la construcción de la autonomía y el ejercicio de la libertad en las que el uso del lenguaje tiene un rol preponderante. En este sentido, Fairclough considera que la

conciencia crítica del lenguaje es un pre-requisito para la ciudadanía democrática efectiva, y debería por lo tanto, ser vista como un derecho para los ciudadanos, especialmente los niños que están desarrollándose hacia la ciudadanía en el sistema educativo" (1992: 2-3)

El interés principal de este trabajo radica entonces, no sólo en la evaluación comprensiva de los textos sino más bien en transitar de un nivel superficial a un nivel de profundidad en la interpretación. Es decir en "desvelar" los motivos ideológicos y crear algunas pautas de análisis que contribuyan a que los docentes de inglés de EGB intenten tomar las riendas de la selección y/o elaboración de los materiales escolares de manera autónoma y responsable.

.La propuesta se materializa en analizar críticamente la dimensión política de los libros de texto de inglés para Séptimo año de EGB 3 en uso en las Unidades Educativas públicas de Santa Rosa dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa que se rigen por los lineamientos del Currículo Prescripto para Lenguas Extranjeras correspondiente al Diseño Curricular Jurisdiccional.

Los textos son abordados a través de análisis de contenido y análisis del discurso en un proceso recurrente, comparativo y espiralado.

Souza Minayo (1997) describe la utilización del análisis de contenidos al interior de las investigaciones cualitativas a partir de la definición de unidades semánticas que faciliten la organización de la información, un chequeo de frecuencia y superar los alcances descriptivos de contenidos manifiestos del mensaje, alcanzando mediante la inferencia, una interpretación más aguda. Se otorga así, una vigilancia crítica, partiendo de una lectura de primer plano para

alcanzar un nivel más profundo: aquel que supera los significados manifiestos. Para esto el análisis de contenido relaciona estructuras semánticas con estructuras sociológicas de los enunciados. Articula superficie de los textos descrita y analizada con los factores que determinan sus características: variables psicosociales, contexto y proceso de producción de mensaje. En el mismo sentido, Mc Kernan (2001) señala que:

El análisis de contenido se ocupa de investigar sobre el "significado profundo" y la estructura de un mensaje o comunicación...la meta es desvelar asuntos, conceptos e indicadores ocultos del contenido del mensaje. (McKernan 2001: 167).

En esta investigación, el análisis se realiza a través de unidades de significación seleccionadas, a veces inductivamente, a veces deductivamente, pero siempre con el sentido de recrear significados y sentidos.

La comprensión se profundiza mediante una permanente interacción entre los datos explícitos, el análisis, la interpretación en un circuito permanente que implica ir hacia atrás, volver y revisar y en este "revisar" se incluyen los procesos de análisis e interpretación. (Pruzzo 1999:107).

Se toma de la autora la idea de realización de un "análisis recursivo" a modo de proceso espiralado, iniciándose en el momento del análisis global del texto, para luego continuar con otros subprocesos como la fragmentación del material recogido, la categorización, la codificación, la conformación de redes categoriales, y la construcción de conceptos y teorías y avanzar a través de este "método comparativo contínuo" (Glasser y Strauss, 1967) hacia un análisis progresivo que permita a través de la recurrencia analítica la construcción de teoría. En esta perspectiva, se toma al discurso tal como lo define Alejandra Ciriza (1992), como una producción lingüística en cuyo transcurso se dan tres momentos fundamentales, producción, circulación o distribución y consumo o uso; considerándolos bienes simbólicos, no acabados. La comprensión que se busca no implica solamente atribuir un significado global sino, además, asignar un sentido a partir del análisis del texto como un hecho comunicacional. Así,

ver un texto desde el punto de vista de sus condiciones de producción harán de ese texto un **discurso.**

Esto se hace a través de la indagación de la premisa de interacción entre texto y contexto ya que en toda sociedad hay diversidad de grupos con conflictos de clase, género, etnia, etc. y esa sociedad conflictiva, no armónica está mediada por el nivel discursivo. Los libros de texto expresan por tanto, contradicciones de esa sociedad. Al decir de Voloshinov (1992), quienes producen discursos "expresan" y no reflejan automáticamente ya que son sujetos sociales y desde allí y no objetivamente viven esas contradicciones. En todo texto existe inevitablemente entonces, un nivel político donde el autor, -en el caso que nos ocupa avalado por las editoriales, en su mayoría extranjeras- a partir de juicios de valor, toma posición respecto a la conflictividad de las relaciones humanas desde la comunidad concreta a la que pertenece y en la que se desarrolla su actividad. Ese nivel político del discurso está organizado valorativamente y en torno a él quienes producen los textos organizan los argumentos, jerarquías y oposiciones. En esta investigación se intenta dilucidar esa organización axiológica decodificando los instrumentos conceptuales que organizan el discurso. Esas categorías histórico sociales denominadas "ideologemas" (Ciriza 1992) se utilizan al interior de este trabajo para abordar los textos internos[2] y permiten indagar el horizonte ideológico e histórico desde el cual se escogen y construyen estos textos, como así también caracterizar los discursos respecto a los demás conceptos y ver cómo conforman una retícula de acontecimientos sociales y políticos determinados. Estas categorías de análisis o ideologemas se construyen para abordar temáticas que en los libros de texto analizados se detectan como problemáticas, conflictivas o novedosas respecto a lo que han sido los libros de inglés anteriores a la última reforma educativa. Concretamente, estas dicotomías categoriales discursivas se utilizan para abordar las temáticas del género y la interculturalidad incluyendo en ella a "las voces desoídas o silenciadas" (Jurjo Torres 1993) del currículum escolar. Para la construcción de estos ideologemas se parte de la premisa que si toda sociedad está atravesada por conflictos, entonces sus producciones simbólicas, en este caso los LTI, estarán articulados por este tipo de construcciones y su localización y análisis permitirá abordar el eje que organiza su discurso. Desde ese lugar se abordan además los "discursos contrarios" u organizados desde

[2] Se denomina así a los textos de diferentes características que se presentan al interior de los libros de texto de inglés y que simulan ser tomados de otros materiales como diarios, revistas, libros históricos, etc. Son utilizados para consolidar contenidos ya enseñados y para comprensión lectora.

una orientación valorativa distinta, los cuales pueden no haberse cristalizado, pero pueden ser "leídos" en la ausencia y ser reconstruidos desde su opuesto ya que los discursos tienen referencias discursivas o introducen en su propia trama "discursos referidos", los cuales tienen autonomía sintáctica y semántica y "dialogan" con el otro texto. Retomando Voloshinov existen una interpretación fáctica y su réplica interna, configurándose así una relación dinámica entre el contexto autoral y el texto referido. Esa tensión permite al interior de los LTI indagar acerca del dinamismo y heterogeneidad sociales presentes en la comunicación ideológica. Finalmente, todo discurso se ubica en relación a una situación comunicativa, es decir que los LTI se "dicen" desde algún lado y para alguien, pueden dirigirse a todos ó a algunos y excluir a otros. Se denominará a esta categoría "función de apoyo" del texto sobre sujetos determinados. Desde la Pragmática, cuya finalidad es estudiar el proceso comunicativo del lenguaje, ese modo en que es dicho el enunciado se llama "enunciación" y hace referencia a las huellas del proceso individual de producción de un enunciado lingüístico.Su análisis al interior de este trabajo permite identificar cuáles son los interlocutores considerados válidos y cuáles los excluidos o marginados. El hecho de ir más allá del sentido literal interpretando la significación pragmática de los textos permite indagar por qué, cuándo o dónde se presenta determinada frase intentando abarcar en profundidad el acto de habla. Se analizan entonces los textos desde la situación de enunciación donde se reconocen los participantes de la comunicación, la intencionalidad de la enunciación que esto presupone y el contexto de producción del enunciado.

Se trabajan además las "funciones de historización y deshistorización" de los LTI , en el primer caso ubicados en un momento determinado, expresando una situación social e histórica, en el segundo, como verdades eternas o códigos estables de valores que los sitúan por encima de todo contexto concreto de producción simbólica..

Se trata de comprender así, desde el análisis del discurso, si los LTI son construidos como discursos justificadores, homogéneos, sin fisuras y llevan a sus consumidores a percibirlos como "naturales", ó si por el contrario, son textos críticos que llevan a ejercer el cuestionamiento y la deconstrucción de los discursos vigentes.

Aspectos metodológicos

La investigación comienza con una primera etapa de lectura de los marcos teóricos que a su vez acompañarían todo el proceso, en un primer momento interpretando, recortando, observando la realidad; luego reestructurándose en función del análisis y dando lugar a nuevas relaciones, vínculos y constructos.

La teoría está antes, pero la teoría también está después, siempre que se articule dialécticamente con los datos empíricos capaces de fecundar la generación de nuevas teorías. (Pruzzo 1999: 91)

La delimitación del objeto de estudio - libros de texto par la enseñanza del Inglés en 7º Año de la EGB, en el Departamento Capital- orienta la toma de decisiones sobre la selección de la muestra. En primera instancia, se analizan las diferencias de carga horaria destinada a esta enseñanza en las jurisdicciones pública y privada, los establecimientos educativos privados tienen propuestas especiales articuladas por niveles y no se guían por el curriculum prescripto por lo que se decide centrar la investigación en las escuelas públicas. Por lo tanto, la selección de los libros de texto de Inglés del 7º Año de la EGB en esta investigación se realiza a partir de una consulta realizada a los directivos de las once Unidades Educativas públicas de Santa Rosa. De allí surge el dato preciso de que en el ciclo lectivo 2005 son tres los libros de texto utilizados en 7º año. Ellos son: Explorer Starter de editorial MacMillan, Let´s go for EGB de editorial Longman y English Direct también de editorial MacMillan. Se decide no incluir en el análisis los cuadernillos fotocopiados utilizados en algunas Unidades Educativas por tratarse de materiales compilados por los docentes que tomaban como base alguno de los tres textos mencionados pero en ningún caso se trata de materiales auténticamente elaborados por docentes locales. Se recaban en esta instancia datos acerca de la franja etárea de los alumnos y características generales de cuestiones económicas y sociales.

Una vez seleccionados los textos, se procedió a someterlos al proceso de análisis discursivo según la siguiente estructura metodológica:

- **Análisis curricular:** Análisis de los materiales curriculares, considerados como textos, elaborados por la jurisdicción La Pampa para la enseñanza del inglés como lengua extranjera realizados en el año 1997 en el marco de la última Reforma Educativa y en vigencia en la actualidad. El análisis dio lugar a la elaboración de criterios curriculares organizadores para luego comparar Textos escolares y contenidos curriculares. Las siguientes pautas analíticas implican:
- **Análisis textual global:** Lectura de los tres textos seleccionados para la toma de conocimiento integral de manera de poder reconstruir el contexto de producción de los materiales curriculares.
- **Análisis contextual:** Rastreo histórico de las editoriales que los producen, su origen, inserción en el mercado, países en los que desarrollan su actividad, objetivos que las movilizan y tipos de materiales que estos sellos producen. Se indaga además acerca de los autores, sus currícula vitae, lugar de procedencia, otras producciones, etc. Se logra además un acercamiento comunicativo vía mail con algunos de ellos (México y Argentina). Rastreo de características generales de las Unidades Educativas, franja etárea de los alumnos,
- **Análisis del Plan estructural**: Se rastrean los temas y conceptos desarrollados en cada uno de los textos en listados exhaustivos.
- **Síntesis reconstructiva:** elaboración de estructuras conceptuales y análisis relacionales de los mismos. Se incluyen además de los contenidos conceptuales abordados, los vínculos y relaciones propuestos y las temáticas seleccionadas, lo que esclarece además los contenidos procedimentales.
- **Análisis recursivo comparativo:** Se realiza el análisis comparativo de los textos entre sí y de cada uno de ellos respecto al currículo prescripto previamente analizado para determinar la adecuación de los textos respecto a la norma curricular. Se trabaja durante esta etapa con toma de registros, conteo de frecuencias, codificaciones y lecturas analíticas de donde surgen categorizaciones y la construcción de unidades semánticas para su abordaje.
- **Análisis didáctico curricular:** Se indagan la adecuación a la norma desde lo conceptual, desde lo procedimental y desde lo actitudinal.

- **Análisis del discurso respecto al enfoque comunicativo:** Se trabaja la aproximación a la norma en lo que respecta al enfoque comunicativo prescripto en la fundamentación de los materiales curriculares. Se abordan en esta parte del análisis el uso de los deícticos y las modalidades siempre en forma holística, es decir complementando el análisis del discurso con un análisis de contenido que aporta –en este caso- desde la frecuencia de apariciones de cada una de las categorías discursivas analizadas.
- **Análisis discursivo respecto a las influencias etnocéntricas:** se pone – tal como fuera explicitado- especial énfasis en problemáticas sociales conflictivas, culturas silenciadas y manifestaciones que se expresan desde el multiculturalismo, interpretándose las mismas desde la relación dialéctica entre el análisis de contenido y el análisis del discurso con la construcción de ideologemas (Ciriza 1992) o dicotomías categoriales. La relevancia de estas temáticas da lugar a dos capítulos de esta tesis, uno en donde se abordan las manifestaciones conectadas con la interculturalidad, analizándose 11 textos internos que surgen de un barrido general de los libros y otro para el análisis de las cuestiones vinculadas al género considerando 10 textos internos. El capítulo relacionado con la interculturalidad está construido en función del ideologema Poder Hegemónico-Multiculturalismo oprimido, indagándose a su interior los siguientes sub-ideologemas: El otro hegemónico-El otro folcklórico; Permanencia en la identidad abstracta – Alejamiento de la identidad concreta; Ciudadano de mundo-Ciudadano étnico; Universalidad-Particularidades; Construcción del poder hegemónico-Fortalecimiento de la opresión. El capítulo de género está articulado a partir del ideologema: Poder-Opresión y dentro del mismo se tratan: Hombre-Ciencia vs. Mujer-Naturaleza; Ciudadano político-Ciudadana social; Poder real-Permisos cedidos; Redistribución-Reconocimiento; Poder-Subordinación; Poder ficción-Permiso cedido.

En estos dos capítulos al igual que en el resto de la investigación se ha utilizado el análisis recursivo como método comparativo constante tomando procedimientos provenientes tanto del análisis de contenidos como del análisis del discurso. Se ha indagado por ejemplo, acerca de las frecuencias de menciones de estas temáticas, de los actores sociales, de las tipologías textuales utilizadas, etc. Se ha trascendido a su vez el plano de

los significados explícitos ahondando en el plano de lo inferencial y los no dichos construyéndose categorías de análisis. Es esta constante meta-reflexión sobre el objeto de estudio desde diversas ópticas de análisis y procedimientos lo que permite dar por un lado vigilancia crítica permanente y por el otro validez a la investigación a través de la triangulación de procedimientos múltiples.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Marco Teórico Referencial

La educación de comienzos del siglo XXI se enfrenta con nuevas preocupaciones como la necesidad del reconocimiento de la diversidad y de la explicitación de políticas de identidad que permitan formar sujetos políticos y sujetos de acción para el cambio.

En la modernidad, el sistema educativo concentra en forma monolítica instancias de poder. Tras él subyace una larga historia de denuncias de invisibilidad y ocultamiento de otras miradas. Las perspectivas críticas tienden a mostrar que la escuela actual instalada en un escenario posmoderno, podría generar instancias de reconocimiento en claves de diversidad, diferencias, género, etnias: las voces históricamente no escuchadas.

Los discursos pedagógicos que fundamentaron la última innovación curricular en nuestro país y que circulan actualmente en los ámbitos escolares, se sostienen en posturas críticas de inclusión y mejora de la calidad educativa. En este marco, los libros de texto devienen en artefactos culturales que pueden tanto apoyar como obstaculizar la mejora.

El escenario de la Modernidad

La palabra moderno proviene de la forma latina “modernus” que se empleó por primera vez a finales del siglo V para distinguir el presente que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano. Con contenido variable, el término expresa una y otra vez la conciencia de una época que se pone en relación con el pasado de la antigüedad para verse a sí misma como el resultado de una transición de lo viejo a lo nuevo. Específicamente, la idea de ser moderno para volver la vista a los antiguos cambió con la expansión del conocimiento científico dirigido hacia el progreso y hacia las constantes mejoras sociales y morales. A raíz de este cambio se configuró una nueva forma de conciencia moderna.

La cultura y el hombre moderno

La modernidad se basa en las creencias de la ilustración de que es posible transformar la naturaleza y lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico y su aplicación racional a la vida económica y social; Dios es reemplazado por la ciencia; la vida pública y la privada se separan, y también el mundo de la producción económica con el de la reproducción; se consolida el estado nacional; la razón organiza y legisla. El sujeto moderno-racional, centrado y unitario se convierte en ciudadano y la educación escolarizada asume la responsabilidad de su formación. La idea de modernidad está asociada con la razón que sólo se reconoce en demostraciones de tipo científico.

La tradición filosófica occidental moderna confía en los meta relatos, prácticas discursivas o grandes narraciones, la necesidad de encuadrar cada punto de vista particular en miradas abarcativas que permitan la justificación del control, la contención social y acciones epistemológicas neutras y desinteresadas.

Los pensadores de la modernidad buscan un modelo "natural" de conocimiento científico de la sociedad y de la personalidad sostenidos por la convicción de que al ser "tabla rasa", los seres humanos quedaban liberados de las desigualdades transmitidas y de la ignorancia a partir de la educación. La sociedad podía llegar a ser tan transparente como el pensamiento científico y debía ser ante todo la portadora de ideales universales: la libertad, la igualdad y la fraternidad.

El proyecto llevó a crear un "mundo nuevo" y un "hombre nuevo" que volvió las espaldas al pasado. Ese pensamiento identificó al pueblo, la nación y al conjunto de los hombres con un cuerpo social, donde funcionaba también él, de conformidad con leyes naturales debiendo liberarse de las formas de organización y de dominación irracionales. Se concibe al hombre en el mundo y se lo concibe como hombre social.

Asimismo, el pensamiento moral del siglo de las luces está dominado por la idea de la bondad natural del hombre. La ciencia social nace como ciencia política. El Contrato Social hace que se manifieste un soberano que es a la vez la sociedad misma. El ser

humano ya no es una criatura hecha por Dios a su imagen; es un actor social definido por los papeles que cumple, es decir, por la conducta asignada a su posición, y que debe contribuir al buen funcionamiento del sistema social. Así, la noción de sociedad recibió en la modernidad un sentido explicativo y no descriptivo.

La educación en la cultura moderna

Lo que es válido para la sociedad lo es también para el individuo. La educación del individuo debe liberarlo de la visión estrecha e irracional que le imponen sus propias pasiones y su familia (tal como se organizaba en la Edad Media), y lo abra al conocimiento racional y a la participación en una sociedad regida por un Estado y organizada por la razón. La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales. El docente no es un educador que deba intervenir en la vida privada de los niños, los cuales sólo deben ser alumnos; el docente es un mediador entre los niños y los valores universales de la verdad, del bien y de lo bello. La escuela es la encargada de la formación en dichos valores y especialmente en la preparación del ciudadano.

La teoría y las prácticas educativas han estado siempre fuertemente vinculadas al lenguaje y las suposiciones de la modernidad. Dice Tomaz Tadeu Da Silva (1995) que la educación escolarizada y pública sintetiza en alguna manera los ideales de la modernidad. La escuela es la encargada de transmitir, generalizar e ingresar al sentido común los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto de sociedad y política.

La modernidad en crisis

La modernidad lleva en sí misma el riesgo de convertir sus principios en dogmatismos. La Escuela de Frankfurt llama a la modernidad “el eclipse de la razón”: la secularización y el desencanto del mundo, la separación del mundo de los fenómenos, la mirada racional de los valores, la frontera entre las convicciones privadas y la vida pública,

la escuela “formadora” sólo del pensamiento racional, la separación entre la Iglesia y el Estado, un mundo enteramente regido por las leyes de la razón descubiertas por la ciencia.

La modernidad se encuentra muy alejada de su punto de partida. El pensamiento social se percibe prisionero de una modernidad de la cual desconfía. Cuando se habla de la crisis de la razón, se habla de la crisis del fundamento, crisis de la legitimidad de la razón. Se afirma que de hecho los usos de la razón ya no se asumen como naturales ni universales, ni correspondientes a una legalidad intrínseca del mundo. Se trata de que el supuesto avance de la racionalidad hacia un mundo cada vez “mejor”, más manejado por el hombre y acorde a las necesidades de éste, no se acepta como evidente. A decir de Llyotard (1984) , uno de sus “relatos maestros”, el “sentido común” de la modernidad, está en crisis. Se abren las condiciones para el surgimiento de la posmodernidad.

El escenario de la Posmodernidad

Se han vivenciado en las últimas décadas, importantes cambios desde los puntos de vista político, económico y organizacional. La deconstrucción de los mitos de la Modernidad inicia el proceso de la Posmodernidad.

Haciendo un análisis de lo educativo Hargreaves 1996 se refiere a la posmodernidad diciendo que se debería aceptar esta condición de manera crítica aprovechándola en el sentido que nos ofrece un nuevo campo social en el que podemos incursionar adquiriendo compromisos morales y políticos. Los cambios planteados por la posmodernidad no deben aceptarse como algo dado sino que por lo contrario deben considerarse las limitaciones y paradojas que presentan. Las antinomias caos-progreso, los modelos-antimodelos, organización del conocimiento en disciplinas-hibridación disciplinar y certeza-incertidumbre son algunas de las paradojas susceptibles de ser analizadas.

Pérez Gómez (1998) al analizar la cultura social imperante, visualiza la construcción y consolidación de la hegemonía en tres grandes ejes que actúan de manera interrelacionada:

- **Economía de libre mercado. L**a organización de intercambios económicos en las sociedades contemporáneas se rige por las leyes de libre mercado. Esto ocurre tanto

en la producción como en la distribución y el consumo provocando cambios en la estructura social. La productividad y la competitividad se basan no ya en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos sino en el conocimiento y en la información que es producida e intercambiada como mercancía, de manera que el trabajo no calificado y las materias primas dejan de ser estratégicos en este nuevo modelo. La importancia que ha cobrado el área servicios lo convierte en el elemento sustantivo de la cultura actual y ésta como información se convierte en una mercancía más volviéndose difícil la distinción entre producción y consumo así como entre trabajo productivo y no productivo. No sólo se ha modificado la estructura de producción del sector del campo a la ciudad y de la agricultura a la producción simbólica, sino también la división de sectores, espacios y tiempos de las distintas actividades. En el mismo tiempo y espacio un individuo de la sociedad global puede producir, consumir y comerciar. Esta lógica de libre mercado llevada a sus últimas consecuencias supone la globalización de la economía arrasando con todas las barreras artificiales de las fronteras económicas, con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades y con los tipos de interacción cultural que no se acomoden a las nuevas exigencias del mercado mundial. Sin embargo, aclara Pérez Gómez (1998), es importante recordar que los efectos de esta mundialización no son unívocos, sino complejos y contradictorios y cada día se multiplican las reflexiones sobre las nefastas consecuencias de la globalización. Es además importante no olvidar que la mundialización no debe confundirse con la búsqueda de universalidad, no sigue un fin civilizatorio, de regulación de principios de convivencia que garanticen el respeto y desarrollo de los derechos humanos en los intercambios entre individuos, sociedades y culturas, sino la búsqueda universal del beneficio económico inmediato que supone la generalización de las condiciones sociales más deficitarias. Lo más grave de esta política es la destrucción de los estados de bienestar que protegían a las clases medias y bajas y el permanente ataque a todo proceso de institucionalización de derechos sociales y laborales. Por otro lado, una inevitable consecuencia de esta mundialización de la economía de libre mercado es la flexibilidad y desregulación en la organización tanto de la producción como de la distribución y el consumo,

afectando a todos los sectores y dimensiones. La flexibilidad del mercado laboral no es sino la precariedad del empleo y el incremento del paro ya no protegido por la cobertura social, es decir, el incremento de la desigualdad. Este nuevo fenómeno, para Pérez Gómez es el responsable entre otras cosas, de efectos tan perversos como las emigraciones en masa, el rebrote del racismo, el desarraigo social y cultural generalizado, los enfrentamientos entre culturas, la especialización de los países más pobres en negocios ilegales como drogas, armas, blanqueo de dinero, tráfico de personas, etc. En este marco, afirma el autor, la cultura social está por supuesto presente en la escuela impregnando los intercambios y condicionando lo que esperan y aprenden los alumnos, por lo que es fácil comprender que triunfe en ellas el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, reflejos de la cultura social dominante. Todos estos cambios en lo económico, tienen inevitablemente su correlato político.

- **Democracias Formales:** el Estado-Nación se vuelve obsoleto, demasiado pequeño para los grandes problemas de la economía y la política y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida. No son ni locales ni globales, entonces en su lugar están posicionándose instancias plurinacionales con grandes posibilidades de éxito. Se da entonces el resurgimiento de posturas nacionalistas como reacción a esta tendencia globalizadora. Buscan desesperadamente la identidad política perdida en lo religioso, étnico y cultural que preserve la identidad popular priorizándose la integración cultural por sobre la integración política. En la mundialización mencionada se supone una subordinación de los asuntos políticos a las exigencias de las economías de libre mercado. Es el caso de los gobiernos neoliberales que legitiman los requerimientos desreguladores del mercado con un pensamiento "único", el consenso de los poderosos y la anulación de las diferencias en las formas de gobierno y en los comportamientos culturales, a menos que se presenten, acota Pérez Gómez, de manera domesticada. Zizek (2004), es categórico al afirmar que es en este preciso momento cuando lo político forcluído está celebrando su retorno en la forma más arcaica: el odio racista, puro, incólume hacia el Otro. Lo que hace que la actitud tolerante racional sea absolutamente impotente.

El racismo posmoderno contemporáneo es el síntoma del capitalismo tardío multiculturalista y hecha luz sobre la contradicción propia del proyecto ideológico-liberal democrático (Zizek, 2004: 157).

Esta "tolerancia" liberal aprueba al Otro "folklórico" privado de sus reales sustancias, pero denuncia a cualquier Otro "real" tildándolo de fundamentalista. Es éste, afirma el autor, lo que podría denominarse, el multiculturalismo liberal de Occidente. Así, el otro que puede ser *tolerado* es aquel que expresa su "pluralismo" a través de un estilo de vida que no conflictúe ni toque al poder vigente, mientras que cualquier otro "real" que sí lo haga se opondrá a la "tolerancia represiva" mencionada y será por lo tanto visto como:"... "patriarcal", " violento", jamás el Otro de la sabiduría etérea y las costumbres encantadoras" *(*Zizek 2004: 157)

Pérez Gómez advierte acerca de la reacción lógica, aunque generalmente estéril y peligrosa de los pueblos y naciones víctimas de esta globalización forzosa. Suelen generarse intentos de recuperación o ensalzamiento de la identidad nacional, cultural o tribal con posiciones fundamentalistas con mecanismos de defensa hacia fuera y poderosas estrategias de dominación autoritaria hacia dentro. Se dan así, acríticas reivindicaciones raciales, religiosas, lingüísticas y culturales que intentan asegurar una férrea homogeneidad interior que garantice la fidelidad de sus miembros al tiempo que se critica la imposición exterior de homogeneidad colonial y se reivindica el derecho a la diferencia. Este autor expresa su preocupación por esas manifestaciones fundamentalistas que ahogan la libertad individual y la diversidad interior y que finalmente llevan también a la homogeneidad y destruyen la autonomía individual y grupal que daría lugar a lo democrático. La salida estaría en la superación de la dicotomía mundialización versus nacionalismo que se lograría a través de un delicado equilibrio entre tres factores principales: la mundialización de los intercambios, la universalidad de los procedimientos que se apoyan en valores concertados y la singularidad de las formas individuales (Baudrillard 1996). La mundialización no puede evitarse dice este autor, por tanto podría explotarse racionalmente para favorecer la superación y enriquecimiento de los localismos empobrecedores; el nacionalismo –tal lo ya mencionado- es una reacción lógica que reivindica la diferencia y la diversidad pero que debería suponer igual derecho hacia los demás grupos o culturas; finalmente la

universalidad como la ética de los procedimientos es sin duda el punto de partida para construir acuerdos políticos provisorios que atiendan conflictos de intereses entre individuos, grupos y naciones. Por el momento, sin embargo, aclara Pérez Gómez (1998)- estamos presenciando la desaparición de los estados de bienestar con la consecuente amenaza de extinción de los servicios públicos y la protección de los individuos que cambiarían su rótulo de ciudadanos por el de clientes librados a las leyes de la oferta y la demanda lo cual implica un importante cambio de mentalidad. Mientras que la idea de ciudadano ha estado ligada a democracia y espacio público del que el Estado-nación ha sido su representante, el reemplazo por cliente puede estar dando por tierra el contrato social para pasar a la aceptación de derechos y obligaciones regidos por el mercado, es decir la compra y venta de servicios por quien puede afrontarlos económicamente. La tendencia hacia la desregulación institucional supone la desaparición de la sociedad civil y la regulación de intercambios a través de frías normas políticas, económicas o jurídicas frente a las que cada individuo se siente pasivo, anónimo, sin posibilidades. Se deterioran los espacios e instituciones públicas desamparando completamente a los más desfavorecidos, los perdedores de este "libre" juego de la competencia económica. Así, las democracias se van convirtiendo en simples esquemas de apariencia. Si bien como mecanismo formal que pretende facilitar el intercambio respetuoso, libre y plural de ideas sobre la gestión pública y la satisfacción de necesidades la democracia no puede identificarse con una única fórmula concreta, podría afirmarse que elementos como el diálogo, la experiencia y la reflexión no debieran estar ausentes ya que aunque sin definir los modelos concretos de organización y actuación política permitirían estimular el intercambio respetuoso entre individuos y culturas en la pluralidad y discrepancia. Sin embargo, las exigencias insaciables de la economía de mercado distorsionan y deterioran los principios democráticos favoreciendo la rentabilidad electoral, la especulación y la demagogia y despreciando de los mecanismos de participación y representatividad. Esta tarea es llevada a cabo por los partidos políticos, grupos cerrados de poder. La democracia, dice Pérez Gómez ha quedado reducida al sistema electoral para el voto de los representantes, lo que hace que aunque cambien, las mismas elites permanezcan como esencia de la gobernabilidad de la nación y del Estado. Esto pasa porque si bien hay grupos que compiten entre sí, terminan siendo organizaciones cerradas, selectivas, no abiertas que son legitimadas a través de los votos sin importar los

medios para conseguirlos. Lo que se pierde, de este modo, es nada menos que la esencia de la democracia, un estilo de vida respetuoso de las diferencias y los derechos ajenos con fuerte presencia del diálogo. Para ello sería necesaria la actividad organizada de los ciudadanos mediante espacios públicos donde se decide diariamente su vida cotidiana permitiéndoseles así el desarrollo de la autonomía. Sólo la participación ciudadana amplia y sin restricciones en el espacio y en el tiempo puede garantizar que las decisiones que se vayan adoptando respondan a la voluntad informada de la mayoría. Los partidos políticos, por su parte, desarrollan actitudes y comportamientos orientados a satisfacer sus propios intereses como instituciones de poder, preocupados por incrementarlo o mantenerlo como sea y pierden el interés de satisfacer a sus representados o cumplir con sus plataformas o programas. Se pierde todo vínculo con la ética y se legitima cualquier recurso que resulte eficaz para la contienda electoral naturalizándose la corrupción como figura habitual de los gobiernos democráticos.

- **La omnipresencia de los medios de comunicación.** Como el objetivo primordial de los partidos políticos es mantenerse en el poder, es claro que en estas sociedades electrónicas post-industriales, la batalla por dominar la opinión pública se transformará en el eje central de la tarea política. Los gobernantes controlan sondeos de opinión pública, publicidades, venta de su imagen, marketing político de sus hechos, presencia en los medios, etc. Estas presencias son tan marcadas que parece no existir otra realidad que la que aparece en la pantalla, la gente, por lo tanto, ya no hace política sino que la ve por TV. Es aquí en donde aparecen la seducción y la manipulación alejadas de la reflexión, el debate, el análisis y el diálogo. La idea no es convencer con los argumentos sino seducir con la puesta en escena y el carisma personal. El envoltorio, afirma Pérez Gómez, es más importante que el contenido y sus consecuencias. El simulacro sustituye a la realidad dando lugar a una nueva configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Los medios y especialmente la televisión constituyen el esqueleto de la nueva sociedad y todo lo que tiene "relevancia" debe ocurrir en ella frente a la contemplación pasiva del ciudadano. La comunicación televisiva es unidireccional, de arriba abajo donde el espectador es simple receptor con debates simulados, participantes arbitrariamente seleccionados

con pretensiones de representación global en donde el televidente no tiene oportunidad alguna de influir. Así, aislado de su posibilidad comunicativa el usuario va conformando su opinión con los retazos de información recibida de lo que aparenta ser una realidad única e inmodificable. De esta manera, los medios masivos de comunicación han transformado sustancialmente los procesos de génesis y difusión de la información, creación y crítica cultural, participación política, representación democrática y gestión pública. A su vez, el intercambio cultural de ideas, costumbres, hábitos y sentimientos de la red universal de comunicación genera una especie de relativización de los valores locales llevando al sujeto a lo que este autor denomina un "mestizaje físico, moral e intelectual" en el que al menos durante un tiempo, se libera al individuo de imposiciones locales llevándolo a la incertidumbre e inseguridad de quienes han perdido los anclajes sin hallar aún nuevas pautas de identidad individual y colectiva, razón por la cual se torna imprescindible detectar estos influjos mediáticos tanto en la vida pública, política y social como en el desarrollo individual.

Otros autores, como Jurjo Torrés Santomé (1997) opinan en coincidencia, que es principalmente a través de los medios de comunicación que se crean y reconstruyen imágenes de los grupos sociales y de los grupos oprimidos que tienen el objeto de formar estereotipos y prejuicios camuflando las verdaderas causas de la opresión.

Se disimulan los factores políticos y económicos que producen esas imágenes distorsionadas y manipuladas de esos colectivos silenciados y marginados y se ocultan los beneficiarios de semejantes imágenes racistas y clasistas. (J. Torres 1997: 83)

Los medios de comunicación de masas, según Pérez Gómez (1998), han adquirido una nueva dimensión con la revolución electrónica capaz de transportar la información en tiempo real a todos los lugares del planeta, algunas de sus características según el autor serían:

- Apertura, saturación informativa y desprotección ciudadana: es indiscutible la posibilidad de acceso que han facilitado estos nuevos medios de comunicación de

masas. No obstante, los intercambios están al servicio de la economía de mercado y se rigen por fines que nada tienen que ver con lo formativo. Su objetivo es producir beneficio saturando al consumidor con sus informaciones seductoras. El efecto es la sobre información que conlleva la desinformación.

- Información, publicidad y propaganda: la información al servicio de las economías de mercado se convierte en publicidad comercial y propaganda política. La persuasión a cualquier precio. Al decir de Pérez Gómez: "El objetivo político fundamental es persuadir y seducir a la opinión pública mediante el manejo publicitario de la opinión publicada" (Pérez Gómez 1998: 105).

Respecto al influjo de los medios en la socialización de los ciudadanos, el autor mencionado, siguiendo a Mellero (1994) señala las siguientes tendencias: el mito de la objetividad y la manipulación inadvertida; la génesis y difusión de estereotipos como herramienta de conocimiento; la hiperestimulación audiovisual y el conocimiento fragmentado; la pasividad y aislamiento en la realidad virtual; información, apertura y alienación; primacía de la imagen sobre lo escrito. En los procesos de socialización de las nuevas generaciones se imponen de manera sutil determinados valores y tendencias. Entre ellos se destacan: el eclecticismo acrítico y amoral; la primacía del pensamiento único, amorfo y débil; individualización y debilitamiento de la autoridad; importancia trascendental de la información como fuente de riqueza y poder; mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas; promoción del individualismo exacerbado y del conformismo social; obsesión por la eficiencia; concepción ahistórica de la realidad; primacía de la cultura de la apariencia; imperio de lo efímero en el paraíso del cambio; culto al cuerpo y mitificación de la juventud. Finalmente, Pérez Gómez rescata como positivo la emergencia y consolidación de algunos movimientos alternativos que conviven no con pocas dificultades dentro de este escenario ecléctico de la cultura social postmoderna destacando principalmente al feminismo y al ecologismo.

Sin embargo, ha surgido el cuestionamiento acerca de si es lícito hablar de posmodernidad, cuando todavía no se agotaron las posibilidades de la modernidad. (García Canclini 1995); y en este sentido, además la dificultad de diferenciar las propuestas críticas de las neo-conservadoras . El problema básico, afirma este autor, es que podría ser temprano para declarar que el estado es obsoleto, la crisis de los paradigmas, ya que en

este contexto, se parece demasiado a un "neocolonialismo", tanto en lo económico como en lo cultural. Este autor desde el contexto del mercado global concibe al nuevo sujeto posmoderno no como una ciudadano sino como un consumidor. Consumidor de bienes materiales y simbólicos, de política, de medios y de objetos.

La resignificación de algunos grandes paradigmas

Coincidentemente, autores como Zizek, Jameson o Grüner (2004) analizan que en un momento histórico como el presente, signado por la presencia de múltiples slogans que arremeten contra la historia del pensamiento y amenazan con la "muerte de todas las ideologías", debería optarse por volver a revisar las grandes construcciones teóricas del siglo XX y resignificarlas a la luz de los nuevos acontecimientos. Intentan abrir un abanico dialógico que les permita recuperar la "tragicidad" perdida en lugar de embarcarse en el culto a ciertas modas más frívolas que se desligan de las contradicciones que contienen. Grüner (2004) advierte así, respecto a estas modas que muestran la "fetichización de los particularismos" que abandonan toda noción de ideología para el análisis de la cultura tildándola de "universalismos" y "esencialismos".

Zizek estima que hoy debería reafirmarse la antigua crítica marxista respecto a la "reificación". Las pasiones ideológicas se consideran pasadas de moda y la forma ideológica predominante pone el énfasis en una economía objetiva, despolitizada en donde los antagonismos de clase "desaparecen" para dar lugar a un universo postideológico, pragmático, maduro, de administración nacional y consensos negociados, libre de impulsos utópicos en donde la administración desapasionada de asuntos sociales se condice con el pluralismo de "formas de vida". Dan contexto a ello poderosos grupos económicos a cuyo servicio funcionan hoy –tal como ya ha sido descripto- los medios de comunicación promoviendo la desaparición de Gobiernos y Estados de las facetas de planificación, garantía y control de las políticas sociales y económicas. Se da lugar así a un Estado abstencionista donde sólo el mercado decide y manda. Para Jurjo Torres:

Atacar al Estado en cuanto garante de servicios públicos significa renunciar a modelos de sociedad en el que todos los hombres y mujeres, con independencia de sus orígenes de clase social, género, religión y etnia, puedan tener posibilidades y garantías de acceso a la educación y cultura, a la salud, a un salario mínimo y a una vejez digna. Equivale a agrandar todavía más las desigualdades, las distancias entre quienes disponen de recursos y quienes no (Torres Santomé 1997: 79)

La escuela en la Posmodernidad

Consecuentemente, la construcción de las subjetividades debe ser pensada como un emergente que entrecruza miradas modernas y posmodernas que conviven en idénticos espacios, tiempos y culturas. Estos cambios, producidos en la frontera, traen aparejadas profundas modificaciones en el proyecto de escuela que se persigue. Es por ello, que la discusión no debería instalarse en el grado antinómico de desarrollo, sino más bien en cómo se han construido y se construyen los esfuerzos democráticos y la continuidad cívica, para desde allí revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica. Surgen en este marco, cuestionamientos tales como: ¿Cuál es el rol de la educación crítica en este escenario posmoderno? ¿Es posible la coexistencia de las pedagogías críticas y las pedagogías del consenso?

La necesidad de considerar a la educación como un campo de problemas específicos, vinculados a través de relaciones filosóficas y político educacionales, que se han establecido entre sistema escolar y estado, educación y trabajo, en la sociedad contemporánea, supone una revisión educativa en América Latina. La crisis de su sistema educativo, destaca la necesidad de construir una nueva utopía pedagógica, un nuevo imaginario desde donde proyectar cambios, reformas, planes y programas educativos que impacten al conjunto de la sociedad. Al respecto, Hargreaves (1996) señala que los cambios impuestos a través de leyes o reformas educativas desde las políticas de turno, terminan siendo sólo cambios superficiales o formales en el curriculum real o en las prácticas áulicas, cuando los docentes no han tenido participación activa en los mismos y han sido considerados simples aprendices técnicos en lugar de aprendices sociales.

Las innovaciones en los métodos de enseñanza y en el desarrollo profesional debieran centrarse en la cooperación y la colaboración como eje del perfeccionamiento. El autor mencionado advierte, no obstante, acerca de simulaciones de cooperación que son impuestas y controladas y opone esta contradicción discursiva propia de las reformas compulsivas, a la genuina profesionalización docente, en la que lejos de abrazar su propia explotación y acatar pruebas y currícula impuestos, los docentes son profesionales que investigan su práctica desde una sólida formación disciplinar y un compromiso ético que les permita una mirada política, no ingenua de la realidad. La posibilidad de una pedagogía crítica que promueve la autonomía, la pedagogía de la pregunta y de la esperanza, tal como la plantea Paulo Freire (1972). La obra de Freire presenta ya una ruptura frente al paradigma del consenso y la simplificación, propio del modelo tecnocrático, levantando el paradigma del conflicto y la mutación social. Esta postura recupera para el pensamiento pedagógico latinoamericano:

- El valor social cultural y político de la educación como mediadora en la transformación e la sociedad.
- El papel de la subjetividad en la modificación de las estructuras.
- El papel y el campo de la propia pedagogía, rescatando su dimensión de utopía y de praxis, tan castigados en las últimas décadas.

De ese modo comienzan a perfilarse tendencias en la visión de la escuela y de la formación del profesor en América Latina que anuncian momentos de transición hacia la democratización de las instituciones. Correspondería a estos nuevos modelos, la concepción de la escuela como mediadora en las transformaciones sociales, es decir, con una función política y cultural.

De modo que, de la mano de Mc Laren (1993), se podría considerar la necesidad de una pedagogía crítica capaz de problematizar la educación como un espacio para la construcción de la identidad nacional, cultural y moral y de concientizar al ciudadano de la construcción social y geopolítica de la que participa.

La escuela como cruce de culturas

Ángel Pérez Gómez (1998) considera a la educación como un permanente proceso de enculturación que debiera retenerse sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo. En este marco puede actualizarse la perspectiva de Geertz (1993) que analiza a la cultura como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción. Dice el autor: "el hombre es un animal suspendido en redes de signos que el mismo ha contribuido a tejer" (Geertz, 1993: 5). En este sentido Angel Pérez Gómez (1998) entiende que los fenómenos culturales no puedan considerarse entidades aisladas sino que hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales que es donde adquieren significado y a partir de allí analizar "en qué consisten, cómo se forman, desarrollan, transmiten y transforman tales productos simbólicos que constituyen la cultura y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y los grupos" (Perez Gómez 1998:13)

Es decir que se interpreta a la cultura como el tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes que comparte un grupo, y eso implica, tomar conciencia del carácter flexible y plástico del contenido de la misma. La cultura es un texto inacabado, ambiguo, metafórico, que requiere constante interpretación y no explicación casual. La misma interpretación de la cultura, el pensarla, cuestionarla o compartirla, sugiere su modificación, su identidad autoconstructiva y su dimensión creativa y poética. Pérez Gómez destaca dos aspectos del concepto de cultura:

*el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos simbólicos que forman la red de significados compartidos de modo de evitar interpretaciones unilaterales y reduccionistas, y

*la naturaleza implícita. Las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación, es decir que tienen un carácter tácito. Los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. De allí la importancia de entender reflexivamente los mecanismos explícitos y tácitos de estos

intercambios culturales ya que marca la diferencia entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional.

En esta concepción Pérez Gómez (1998) propone analizar la escuela desde un entrecruzamiento de: Cultura Experiencial, Cultura Académica, Cultura Institucional, Cultura Social y Cultura Crítica, lo que permitiría comprender el currículo real en su complejidad, considerando no sólo los significados e intercambios explícitos que en él se dan, sino también todos aquellas dimensiones que autores como Jurjo Torres Santomé (1991) incluye en la categoría de currículo oculto. Al analizar la Cultura Académica como la selección de contenidos de la Cultura Crítica para el trabajo en la escuela desde el currículo prescripto elaborado fuera de la misma, el autor describe como problema fundamental la construcción de aprendizajes relevantes, considerando como tales a aquellos que, a partir de la Cultura Experiencial del sujeto, se construyen transformándose en elementos de pensamiento capaces de ser usados en situaciones cotidianas. Es un aprendizaje superador tanto del aprendizaje memorístico, que no permite ni la expansión ni la transferencia de lo aprendido y se aloja en la memoria episódica, por lo cual su recuperación no puede ser sistemática y razonada, como así también del aprendizaje significativo que aunque promueve una adquisición con sentido en donde se dan relaciones lógicas, no arbitrarias de los contenidos ya poseídos que se alojan en la memoria semántica con transferencia a diferentes situaciones, no siempre tiene la virtualidad de provocar la reconstrucción de las ideas previas o conceptos intuitivos de la cultura experiencial. En este sentido la escuela se vería como un "espacio ecológico" (Doyle citado por Pérez Gómez 1998) en donde las pedagogías visibles (Bernstein 1993), totalmente explícitas se hallan plasmadas en el currículo prescripto y en los libros de texto, sin tener en cuenta diferencias ni diversidades asociándolos con los currícula academicistas de clasificación fuerte. Así denomina Bernstein a aquellos curricula en donde los contenidos se encuentran fuertemente delimitados sin nexos articuladores. Las pedagogías invisibles, por el contrario se darían en un marco de mayor libertad, donde no todo esté prescripto y donde la idea sería el trabajo desde situaciones problemáticas que se correspondieran con currícula integrados, flexibles y abiertos. Se vuelve imprescindible en este abordaje cultural propuesto por el autor, la comprensión de la construcción de la subjetividad de los alumnos, ya que a partir de la Cultura Experiencial con sus representaciones, códigos y vivencias

puede acceder o no a los saberes legitimados en el currículo prescripto. Para Pérez Gómez la escuela puede y debe cumplir tres funciones básicas:

- La función socializadora: la cultura social dominante impregna inevitablemente los intercambios que se dan en la escuela. El proceso de socialización que las nuevas generaciones vivencian tanto en su entorno como en la escuela lleva la medida y el ritmo de las transformaciones sociales, condicionando el desarrollo de sus formas de pensar, sentir, expresarse y actuar.
- La función instructiva: se desarrolla mediante la actividad de enseñanza-aprendizaje, es sistemática e intencional y su objetivo es perfeccionar el proceso de socialización espontáneo compensando sus deficiencias a partir de las relaciones interindividuales;
- La función educativa: irá un paso más delante de la socialización y la instrucción ofreciendo a los jóvenes la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de los influjos sociales mencionados, de elaborar alternativas y tomar decisiones relativamente autónomas. La escuela deberá presentar entonces el contraste entre los propios procesos de socialización de los alumnos de ese centro o aula respecto a experiencias distantes y culturas lejanas en espacio y tiempo. Estas funciones de contraste trabajarán la interrogación, la metáfora, la narrativa y todas aquellas elaboraciones simbólicas que actúen como puentes con la vida cotidiana y provoquen la reflexión facilitando la reconstrucción de la experiencia. En este marco el recorte de los contenidos a enseñar debe hacerse, según Pérez Gómez, conforme a una cuádruple virtualidad:

- Virtualidad explicativa-aplicada: se trata de la validez de los contenidos de la Cultura Crítica seleccionados para entender la complejidad del mundo social, su historia y actual configuración, capacitando al individuo para intervenir activamente en su mundo.
- Virtualidad artístico-creativa: tiene que ver con la capacidad del individuo de reformular subjetivamente el mundo real con creatividad innovadora estableciendo realidades inéditas.
- Virtualidad político-moral: está relacionada con conocer y debatir acerca del origen, sentido y soluciones ofrecidas por diferentes grupos humanos en los diferentes

momentos de la historia y en la actualidad frente a problemáticas como organización, producción y consumo. Se vincula además con la comprensión reflexiva y pluralista de los distintos patrones de conducta y representación desarrollados por otros grupos humanos. Es imprescindible en este punto que el currículum -en lugar de sacralizar la ciencia- permita repensar el sentido antropológico del desarrollo científico, sus derivaciones tecnológicas y las formas de producir, distribuir y consumir.

- Virtualidad psicopedagógica: tiene que ver con la implicación de los estudiantes en su aprendizaje siendo sus características principales el interés, la adecuación y la relevancia. Los contenidos deben ser tan complejos como para enriquecer las estructuras pero lo suficientemente accesibles como para no frustrar la comprensión. Según Vigotsky (citado por Pérez Gómez 1998), entre la redundancia que provoca el aburrimiento y la incomprensión que causa la renuncia se halla el intervalo crítico o área de desarrollo potencial de cada sujeto. Esta selección psicopedagógica de los contenidos no puede ser homogeneizada por edades ya que el carácter idiosincrático de la cultura experiencial de cada individuo y la diversidad de condiciones culturales y sociales exigen la adecuación de los contenidos y métodos del currículo a las particularidades singulares del desarrollo grupal e individual. Los contenidos requieren al decir de Bernstein (1993), una permanente adecuación entre el contexto de producción científica y el contexto de utilización cotidiana, para lo cual la escuela debe brindar un escenario de vivencia cultural donde los contenidos de la Cultura Crítica se adecuen a modo de herramientas de trabajo habituales en los intercambios académicos. Finalmente, debe contemplar la importancia de la cultura popular ya que ésta será el puente de acceso y motivación a la Cultura Crítica para amplios sectores de la población.

Estas virtualidades permitirían al docente una mirada ecológica de la realidad, es decir, una vivencia crítica de la cultura.

El currículum en acción

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas o del conflicto, se hace necesario rever y reformular la concepción de currículum. Graciela Frigerio (1991) teoriza al currículum recuperando la categoría de Castoriadis (1988) de "cerco cognitivo", que tiene como función la acción intencional de imponer unas particulares formas de pensamiento.

De allí que pueda pensarse para el currículo una función de estabilización, de permanencia, de conservación de lo instituido y una función de innovación, de cambio, que devolvería a los actores sociales involucrados la posibilidad de usar los espacios, los intersticios, las zonas de incertidumbre, recuperando un poder instituyente.

Este sistema de pensamiento se centra primero en la existencia de un curriculum real que surge del entrelazamiento de:

- el currículum prescripto como la propuesta oficial, escrita y explícita,
- la propuesta editorial entendida como la mediación que se materializa a través de los materiales escolares, mayoritariamente, los libros de texto y complementos que se desprenden de los mismos, y que responden a una traducción de la propuesta oficial y el conocimiento erudito; y
- la cultura pedagógica de los actores: conformada por los principios internalizados a partir de la propia formación, lo que Bourdieu (1991) ha definido como principios pedagógicos en estado práctico.

El curriculum prescrito es un recorte de contenidos culturales socialmente legitimados. Su traducción en los libros de texto, les asegura a los sujetos una cultura común con acceso al conocimiento. A los padres les provee información y a los docentes el marco de lo esperable, la propuesta y demanda de profesionalización que asegura el control de la práctica educativa, garantizando así, que esa cultura prevista, se desarrolle en el aula. Las prácticas de educar tienen al conocimiento como la condición lógica y necesaria para que funcione la escolarización. La vinculación entre contenidos, cultura, conocimiento del docente y la práctica deja intersticios abiertos para la tarea de los profesores: la posibilidad

de entramar la enseñanza y evaluación favoreciendo el proceso de apropiación de los contenidos; la búsqueda sostenida de comprensión y articulación con la realidad de los sujetos; el escrutinio crítico y permanente de los materiales escolares; su impacto en las concepciones personales; la integración de los contenidos en la propia disciplina y con otros espacios curriculares. Esta utilización de los intersticios constituye una mirada política de las prácticas de educar.

Así la innovación en el proceso de enseñar y de aprender no consistiría en mudar unos contenidos por otros. Siempre que se piense sobre el diseño de un curriculum, hay que pensar que en la práctica de los profesores hay un curriculum instalado /modelado en el que se funda implícitamente su concepción de qué es el aprendizaje, qué es el conocimiento, cómo se enseña, etc.

Es en ese marco que debería analizarse el actual currículo prescripto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El currículo prescripto en la enseñanza del Inglés a través del enfoque comunicativo

La Fundamentación de los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de la lengua extranjera del Diseño Curricular Jurisdiccional (1997) definen al inglés como lengua de comunicación internacional, a partir de su pertinencia como espacio de encuentro entre hablantes de lenguas diferentes. En este marco, la comunicación es tomada como un concepto amplio que se entrecruza con el concepto de lengua, y no se lo interpreta solamente como interacción personal, sino también como el proceso de interpretación de textos orales y escritos para resolver problemas y tareas comunicativas posibilitando la interacción lingüística en situaciones de comunicación oral y escrita. Se explicita que se lo concibe entonces como “un proceso que contribuye a: conectar niños y niñas a otras realidades culturales, realidades ya conocidas a través de los distintos medios de comunicación; ver el mundo desde otra perspectiva ampliando el punto de vista de su cotidianeidad; desarrollar estrategias de pensamiento que favorezcan la adquisición de competencias comunicativas; y ampliar, diversificar, facilitar la comunicación y la relación

interpersonal” Se argumenta la inclusión del Inglés como parte del Currículo Prescripto de la Educación General Básica ya que:

“Para una participación democrática y efectiva de las personas en la sociedad, es necesario que el acceso a la información no sea el privilegio de unos pocos, sino una posibilidad real para todos.” (Materiales Curriculares Tercer Ciclo de EGB. Lenguas Extranjeras MCE Provincia de La Pampa 1997: 3-4).

La fundamentación de los contenidos pone énfasis entonces en la enseñanza del inglés para la comunicación. Resulta interesante al respecto la postura de Habermas en su obra Teoría de la Acción Comunicativa (1984) donde afirma que la acción comunicativa del lenguaje tiene que ver con un comprender inserto en la actividad intersubjetiva, es decir con la acción concreta intersubjetiva de los agentes lingüísticos. Para ello considera que los sujetos sólo se convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco pues “...sólo su competencia comunicativa, es decir su capacidad de lenguaje (y de acción) es la que los convierte en sujetos”. (Habermas 1986:72)

Ahora bien, en esa reciprocidad debe darse -según el autor- una paradoja consistente en que por un lado los sujetos deben verse como “idénticos” el uno al otro en tanto ambos adoptan la posición de sujeto, deben percibirse uno para con el otro en la misma categoría, pero por el otro lado, la relación de reciprocidad del reconocimiento exige la **no** identidad, ambos tienen que afirmar su absoluta diversidad ya que ser sujeto implica para Habermas una pretensión de individuación. Dos sujetos que se comunican deben dominar esta paradoja.

Es decir que los actos de habla tendrían el objeto de establecer relaciones recíprocas donde los roles de preguntar y responder, afirmar y poner en tela de juicio, ordenar y obedecer deberían alternarse y eso sólo ocurriría si hay un simultáneo reconocimiento como sujeto. Para Habermas son estos universales constitutivos del diálogo los que empiezan estableciendo la forma de intersubjetividad entre hablantes capaces de entenderse mutuamente. A esto se agrega, según el autor, otro elemento de suma importancia, y es que la competencia del hablante ideal incluye la capacidad de entender y producir emisiones, pero también la capacidad de establecer y entender esos modos de comunicación con el mundo externo que es donde tiene lugar el habla. Se trata entonces de una intersubjetividad

inserta en el mundo y actuante con él. Para poder llegar a un entendimiento, hablante y oyente tienen que comunicarse en el nivel de la intersubjetividad, en el que establecen por medio de actos ilocucionarios, las relaciones que les permiten entenderse entre sí y el nivel de las experiencias y estados de cosas sobre los que se entienden en el contexto comunicativo. Es decir que el acto de habla no es una acción independiente aunque sí posea cierta autonomía, los actos de habla para Habermas son acciones que funcionan como mecanismos que coordinan **otras** acciones. Es importante aquí la diferencia entre "operaciones de habla" y "acciones de habla" ya que las primeras no tienen contacto con el mundo y ese contacto estaría dado por la acción social. Por ello las reglas lingüísticas solas no bastan, ya que éstas determinan las condiciones para efectuar un enunciado pero no lo que es el enunciado en sí mismo, para lo cual son necesarias reglas de acción o lo que sería lo mismo, ubicar ese enunciado en el contexto social. El planteo de Habermas comprende a los actos de habla vistos desde la razón en el medio histórico donde los sujetos son capaces no sólo del conocimiento sino además de la acción situados en el marco concreto de la comunicación interpersonal. Esta concepción de interrelación dialéctica entre conocimiento y acción o de "praxis" está desarrollada en otra obra de Habermas que es "Conocimiento e interés" (1986) en donde analiza la teoría de los intereses humanos en relación a la construcción del conocimiento y a la acción.

Comúnmente hablando se entiende por interés la inclinación o deseo, Habermas sin embargo, dice que los intereses fundamentales son los estimulados por la razón y hay diferentes modos de aplicar la racionalidad para asegurar la preservación de la especie. De acuerdo a esa forma podremos definir qué es conocimiento para ese grupo social. Hay entonces, tres tipos de intereses constitutivos del conocimiento que dan lugar a tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad Kemmis (1988). Los intereses técnico, práctico y emancipador que se asocian con los saberes empírico analítico, histórico hermenéutico y crítico respectivamente. Cuando el conocimiento y la acción interactúan están determinados por un interés cognitivo particular. El más importante para Habermas es el interés emancipador porque emancipación implica independencia de todo lo que está fuera del individuo, autonomía y responsabilidad, para lo cual es imprescindible la autorreflexión que es cuando el yo se vuelve sobre sí mismo. Si bien la emancipación es individual, por la naturaleza interactiva del hombre no puede

separarse de los demás y está asociada a la idea de la libertad de los otros y de la justicia y la igualdad. Los intereses técnico y práctico no permitirían para el autor, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. El primero porque se orienta hacia el control y genera falsa autonomía, el segundo se acerca más a la autonomía y la responsabilidad ya que el universo se considera como sujeto, no objeto, se da importancia al significado y la comprensión consensuados pero resulta inadecuado para promover la verdadera emancipación a causa de la propensión de las personas a engañarse. El significado consensuado puede transformarse en una suerte de dogmatismo en lugar de promover la autonomía. Los acuerdos pueden surgir de una situación de supuesto debate abierto, aparece la sospecha de que el consenso se utilice como forma de manipulación. El interés que libera a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica es el interés emancipador. Las pedagogías críticas han tomado este último interés para explicar desde allí la posibilidad emancipadora de la educación a través del poder de la palabra (Freire 1972), (Grundy (1991), Giroux (1990). Habermas (1986) no ve a la naturaleza humana como algo dado u ordenado sino como un principio evolutivo implícito en el auténtico acto de habla que separa a las personas de otras formas de vida ya que el habla es lo que distingue al hombre de sus antepasados evolutivos. Se podría decir que una de las orientaciones básicas de las personas es la libertad y ésta es fundamental para el acto de habla y para comprender, razón por la que existe el habla. El concepto de libertad está indisolublemente unido a los intereses por la verdad y la justicia. La traducción de ese interés emancipador a la acción en el mundo real es la acción autónoma, responsable, basada en decisiones informadas en cierto tipo de saber, un saber que genera teorías críticas, teorías sobre las personas y la sociedad que explican cómo se inhibe la libertad. Teorías que deben ser confirmadas por cada individuo o grupo a través de la autorreflexión. El interés emancipador se ocupa de la potenciación o sea de capacitar a los individuos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

La construcción de un currículum crítico

El curriculum abordado desde el interés emancipador se constituye en un acto de autorreflexión; de acción crítica, de construcción social de la sociedad; de intereses políticos por la verdad y la justicia. Posibilita el develamiento ideológico para desocultar la hegemonía del poder, entendiéndose por ideología de un grupo al conjunto de ideas u opiniones que dominan el pensamiento de ese grupo de personas y por hegemonía (Gramsci citado por Pruzzo 1986) al predominio de determinadas ideas en la sociedad civil. No se trata de la imposición consciente de las ideas de un grupo de personas sobre otro, sino que la hegemonía se ejerce cuando ciertas ideas saturan profundamente la conciencia de una sociedad (Williams citado por Apple, 1979: 5). Apple describe el modo en que la ideología opera a través de la hegemonía diciendo:

...la hegemonía actúa para saturar nuestra conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones de sentido común que de él hacemos se convierten en el mundo tot court, el único mundo. Por lo tanto, la hegemonía se refiere, no a montones de significados que residen en el nivel abstracto, así como en el tejado de nuestro cerebro. Se refiere, más bien a un conjunto ordenado de significados y prácticas, el sistema central, eficaz y dominante de significados, valores y acciones vividos. (Apple 1979: 5)

Esta influencia inconsciente de la hegemonía es semejante a nuestra cosmovisión de sentido común. En efecto, según Pruzzo (1986), Gramsci considera que el sentido común es una de las vías de influencia de la hegemonía. Aceptando entonces, que la ideología opera a través de la hegemonía, nuestras comprensiones de la realidad de sentido común pueden incluir formas inconscientes de dominación. A continuación la autora enuncia que el problema, al decir de Habermas (1986) es que el poder deformador de la ideología es tal que las distinciones entre lo cultural y lo natural no se disciernen con facilidad. La trama de la ideología consiste en hacer que lo cultural, en principio, susceptible de cambio, parezca natural y, por lo tanto, imposible de cambiar. De este modo, las construcciones culturales se representan como leyes naturales. Para Gramsci la dominación de una clase sobre otra se

produce de manera más eficaz cuando se lleva a cabo a través de un proceso de "hegemonía ideológica", mediante la creación de esta conciencia y a la vez de un consentimiento de la clase social sometida. En esta hegemonía ideológica se dan tres momentos: el primero en el que los intelectuales exponen y defienden la fase económica, el segundo es el político económico cuando casi todas las clases apoyan las exigencias de la economía y el tercer momento que es la etapa hegemónica propiamente dicha en que los objetivos económicos políticos y morales de una clase concreta son asumidos por las restantes clases y grupos sociales y se utilizan por parte del Estado para determinar modelos de actuación y de relaciones de producción y distribución acorde con esos objetivos. (J. Torres1991).

La evaluación crítica de los textos

En el enfoque crítico, la evaluación tiene marcada relevancia y no puede percibirse separada del proceso de construcción de significados. Es un organizado proceso de los grupos que se hallan comprometidos en una situación cooperativa de construcción de significados, en el que se evalúa tanto la comprensibilidad como la autenticidad del grupo; es decir la calidad de la interacción de los miembros del grupo, si participan honradamente o si actúan en forma estratégica fingiendo participar en la acción comunicativa. El lugar de control de los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo radica en los participantes en la situación de aprendizaje y la evaluación misma forma parte del riguroso proyecto del grupo para otorgar significados a las cosas (Grundy 1991). En esta investigación se adopta la siguiente perspectiva sobre la evaluación:

En un sentido amplio de la evaluación empleada tanto para evaluar aprendizajes, como la calidad del desarrollo curricular, se la considera como un proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de numerosas fuentes que permiten la interpretación de las situaciones a partir de la cual se emiten juicios y se toman las decisiones pedagógicas pertinentes. (Pruzzo, 1999: 31)

Esta tesis aborda la evaluación de los libros de texto como una dimensión incluida dentro del currículo real. A la vez los mismos traducen una política cultural que da cuenta

de cuál es el conocimiento valorado por los grupos sociales que detentan el poder y asegurarle a los sujetos una cultura común con acceso al conocimiento.

Ahora bien, al interior de ese análisis, los libros de texto de inglés serían portadores de marcas culturales que deben ser indagadas críticamente para poder comprender si el contacto cultural que se está propiciando lleva a los alumnos a una aproximación comunicativa de la lengua inglesa con un acceso a un mundo más amplio y equitativo, o si por el contrario, los está conduciendo a una desvalorización cultural y a la construcción de identidades que consolidan nuestro histórico pasado de dominación cultural.

Retomando las propuestas curriculares explícitas, cabe preguntarse entonces cuál es el conocimiento que más valor tiene y quién puede imponerlo como socialmente legítimo en las escuelas. Estos interrogantes ayudarían a pensar que son producto de complejas relaciones de poder y a desestimar la presunción de la existencia de un conocimiento neutral, ya que por el contrario, contienen directos mensajes sobre lo legítimo y verdadero. Este "conocimiento oficial" (Apple, 1993) que se presenta como representativo de los pueblos, las etnias, los géneros, las religiones, en realidad esconde miradas monolíticas sostenidas por un arbitrario cultural que se muestra como natural.

Abordar los libros de texto de inglés desde la paradoja propuesta por Habermas que conjuga reciprocidad y diferencia en las situaciones comunicativas debería permitir indagar los diferentes discursos presentes en los mismos para poder discernir si el tratamiento que de ellos se hace estaría dando lugar a acciones u operaciones de habla, a una construcción emancipadora del lenguaje o si por el contrario la no consideración de reciprocidad dialógica estaría configurando situaciones de sometimiento y opresión.

Michael Apple (1996), considera que para la mayoría de los sujetos, la cultura escolar no tiene función política, sino más bien, la función de proveer una instrucción funcional en cuanto asegura las características intelectuales y la movilidad social. Al desconocerse la instrucción política que ayuda a la comprensión de la vida diaria, también se desconoce que detrás de ella sobreviven distintas visiones de la cultura y distintas visiones del conocimiento y que no todas ella poseen el mismo status.

Dada la relevancia que tienen en nuestros días los libros de texto como ordenadores de la tarea y organizadores del curriculum real, resulta interesante el aporte del autor

cuando afirma que estos materiales escolares son –como se dijo más arriba- portadores del "conocimiento oficial" que se instala en la cultura escolar a través de lo que Raymond Willliams (1980) ha definido como "tradición selectiva", es decir, la que sistematiza lo legítimo y verdadero para un grupo social en lo que refiere al conocimiento científico, la forma de enseñar y la forma de aprender. En este sentido, se constituyen en creaciones culturales que legitiman modos de conocer y saberes a privilegiar, pero además, se convierten en "mercancías", en cuanto regulan la relación entre el mercado y el Estado.

El enfoque cultural en el discurso de los libros escolares

Alejandra Ciriza (1992), entiende que el discurso o texto es una producción lingüística en cuyo transcurso, determinados enunciados tomados del código de la lengua, son asumidos por un locutor, en circunstancias temporales y espaciales precisas. Este proceso supone tres momentos: producción, circulación o distribución, y consumo o uso. Los discursos son bienes simbólicos, no acabados, que circulan en proceso de producción, no como producto. Tener en cuenta el momento de producción nos permite ver su raigambre social y su dimensión histórica; presupone una doble apertura: la producción a través de la cual una de las posibles formas se ha cristalizado y por otro la lectura, uso o consumo, la cual es también producción ya que no es recepción pasiva, el lector también produce significados. No habría entonces un discurso único sino "momentos de cristalización", en lugar de un producto acabado o una manifestación de verdad absoluta, estaríamos más bien en presencia de manifestaciones que pueden ser leídas e interpretadas, reformuladas, transformadas, re-escritas y consecuentemente re-significadas desde perspectivas ideológicas diferentes. La circulación está condicionada por los sujetos a los que está dirigido el mensaje, todo discurso tiene en cuenta la situación. El mercado distribuye los mensajes –aclara la autora- de modo diferenciado, condicionando así los procesos de producción, recepción y re-codificación. Que exista una estrecha relación entre los textos y la dimensión socio-histórica donde se insertan, no significa que haya una determinación mecánica de lo social en lo simbólico, sino que toda producción simbólica se

organiza según leyes relativamente autónomas y a la inmanencia del contexto en el texto. Esta aparente contradicción se resuelve si se considera la función mediadora del lenguaje respecto a la realidad social. El hombre produce significados pero no es creador absoluto ya que está inmerso en una realidad social que condiciona su comprensión. Desde ese a priori cultural, el hombre recrea significados pero simultáneamente está sujetado a un proceso de reproducción social. El único modo de establecer una relación teórico o práctica con la realidad es a partir de formas de objetivación, introducidas por el hombre como mediciones de lo "real" inalcanzable (la forma de medición por excelencia es el lenguaje). El hombre está sujetado a la red de reproducción social, se constituye como sujeto a partir de la vida cotidiana, de su ideología como límite de captación de las propiedades de los objetos y de su lenguaje como código ya dado. Para la autora, el sujeto no es sólo un efecto discursivo sino que es en la medida en que se afirma a través de las formas concretas de la práctica, la crítica y la utopía en que rasga con su empiricidad los datos estructurados ya dados: Praxis. Es decir, si el hombre está inmerso en un proceso de reproducción social, conformado por ella pero con una actitud activa y transformadora, entonces los bienes simbólicos que produce portarán las "marcas" del contexto, aun cuando su organización interna responda a reglas relativamente autónomas.

Henry Giroux (1995) analiza los nuevos interrogantes que surgen acerca del terreno de la cultura como campo de dominación y controversia. Se cuestiona al etnocentrismo y a sus modelos universalizantes reteorizando al lenguaje como un sistema de signos estructurados en el juego infinito de la diferencia. Al hacerlo se modifica la noción positivista y dominante del lenguaje como código genético estructurado en la permanencia y como medio lingüístico para transmitir ideas y significados. Si los lenguajes son objetos culturales, el discurso:

> *...cuestiona la razón desde sus propias bases y demuestra que lo que ha dado en llamarse razón y conocimiento simplemente es una forma particular de organizar la percepción y la comunicación; una forma de organizar y categorizar la experiencia que es social y contingente, pero cuya naturaleza socialmente construida ha sido suprimida.*
>
> (Péller, 1987:30)

La ética, la verdad, la ciencia, -aclara Giroux- no dejan de existir, sino que al volver problemática la naturaleza del lenguaje, la representación y el significado, se convierten éstas en representaciones que tienen que ser problematizadas en lugar de ser interpretadas como cánones y verdades recibidas.

Alicia de Alba (1995) tiene una postura "tercermundista" o "latinoamericana" de la cuestión al considerar que la problemática de la posmodernidad está afectando a la cultura occidental en sus puntos más sensibles, dentro de lo que se sitúa el conocimiento con sus implicancias sociales, políticas e ideológicas; analiza el "lugar de la enunciación" y argumenta que el sentido y el significado cambian dependiendo del lugar desde donde se habla, un mensaje puede variar su significación si se inscribe en diversos códigos semióticos, es decir, de acuerdo al espacio de la enunciación. La crisis de significados que viven los países del Tercer Mundo tendría que ver con la imposibilidad de diálogo que desde la cultura occidental se establece para con otras culturas, con otros códigos semióticos. Considera que existe una "miopía teórica severa" cuando los teóricos posmodernos europeos ven a países como los nuestros desde la óptica dominante, esta "megalomanía de la cultura occidental" – aclara la autora- imposibilita el diálogo cultural. Es imprescindible entonces, incorporar a la discusión el problema de la dominación en toda su complejidad y sus posibilidades de superación. Es como si el posmodernismo no pudiera superar su propio origen y pertenencia cultural, ya que tiene la imposibilidad de comprender el impacto cultural en un sentido multidireccional y no unidireccional. Es una actitud (cultural y epistemológica) de negación de las otras culturas y del impacto que éstas han causado. Para Alicia de Alba, países como Argentina estarían en una posición de ventaja para abordar esa comprensión, ya que tenemos una fuerte influencia occidental pero también una innegable cultura local subyacente, tenemos una óptica del "contacto cultural". Este contacto se genera en los medios de comunicación, los cuales transportan y transponen "significados" que al salirse de su marco semántico de significación, pierden su significado original y adquieren otro o simplemente se perciben en un desorden simbólico incomprensible. El contacto cultural es desigual porque cuando dos o más culturas entran en contacto existe una intencionalidad de dominación de una sobre otras y entran en juego sus condiciones de interrelación. Es además conflictivo, ambas partes se resisten, luchan e intentan dominar, y en caso de percibirse dominados intentan desarrollar mecanismos

(ideológicos, religiosos, costumbristas, etc.) que les permitan mantener pese al dominio, su identidad cultural; es finalmente productivo, la productividad surge de las múltiples influencias que recibe, en el arte, en las prácticas sociales, etc. Este producto surgiría de cinco siglos de un contacto cultural conflictivo y desigual. La producción de nuevos significados y niveles de significación es algo inherente al propio devenir cultural. De Alba considera que este contacto cultural tiene fuerte impacto en la construcción de la subjetividad y la identidad primaria de los individuos ya que esta última resultaría de la apropiación que el sujeto hace de la imagen de sí mismo en relación a su contexto cultural. En este proceso de construcción de la identidad se presenta como indiscutible el peso que la educación escolarizada tiene en la valoración y desvalorización de los aspectos culturales y es por ello preocupante el tratamiento que de los mismos realizan los materiales escolares, particularmente en tiempos de cambios que tocan todos los aspectos organizacionales, incluidos los sistemas educativos y los propios diseños curriculares .

Los LTI serían entonces portadores de marcas culturales. Analizarlas críticamente permitirá comprender si el contacto cultural que se está propiciando lleva a los alumnos de nuestras Unidades Educativas al empleo comunicativo de la lengua inglesa dándoles consecuentemente acceso a un mundo más amplio y equitativo, o si por el contrario, se está propiciando la desvalorización cultural y la construcción de identidades que distan mucho de resolver nuestro histórico problema de dominación cultural.

La conformación de identidades

Para abordar el tema de la conformación de las identidades Zizek (2004) se remonta a la paradoja hegeliana de la construcción de la individualización a través de la identificación secundaria. El sujeto está inmerso en la forma de vida particular en la que nació, explica, y el único modo de afirmarse como individuo autónomo es cambiar su lealtad fundamental y reconocerse en otra comunidad secundaria (puede ser la comunidad local vs. la Nación; el trabajo en una compañía grande vs. la relación entre el aprendiz y el maestro artesano, la comunidad académica vs. la sabiduría tradicional de generación en generación). Esa identificación secundaria se mantiene “abstracta” mientras se opone a la identificación primaria, mientras obliga al sujeto a renunciar a éstas, y se vuelve “concreta”

cuando logra reinsertar las identificaciones primarias transformándolas en la forma en que se manifiesta la identificación secundaria. Zizek pone como ejemplo los inicios del cristianismo, la tensión estaba entre ser un buen cristiano y las arbitrariedades que tenían las jerarquías dominantes. Luego se va resolviendo con la aceptación de que ser un buen cristiano era aceptar el lugar que a cada uno le tocaba en esa jerarquización y hacerlo bien, era cumplir con el deber universal de ser cristiano. En la Era Moderna, la forma social predominante del "universal concreto" es el Estado-Nación en tanto vehículo de nuestras identidades sociales particulares (soy abogado y es mi forma específica de participar en la vida universal de mi Estado-Nación). Zizek analiza la conformación de la identidad en los Estados Unidos y dice que el "ser americano" intentó unir a todos los habitantes en ese universal, pero hoy, hay cada vez más reticencia desde los diferentes grupos étnicos a sentirse parte de ese gran "sueño americano", cada vez resulta menos atractivo sentirse parte de este proyecto ideológico gigantesco. Al respecto, García Canclini (2004), advierte que las transformaciones recientes desestabilizan las estructuras de la multiculturalidad. Los Estados, las legislaciones nacionales y las políticas educativas y de comunicación que de algún modo ordenaban la coexistencia de grupos de territorios acotados comienzan a ser insuficientes ante la expansión de mezclas interculturales. Los intercambios mediáticos y económicos globales y los desplazamientos de gente hacen que se acerquen grupos no preparados para el encuentro. Las consecuencias son ciudades donde se hablan 50 lenguas, tráficos ilegales entre países, guerras preventivas entre países, naciones y ciudades, militarización de aeropuertos, fronteras, medios de comunicación y barrios. Se agotó el modelo de "caldero" o "crisol de razas" donde cada nación podía combinar muchas culturas. Se está modificando también el hecho de que una etnia viviera en determinado barrio o región que eran más fáciles de gobernar cuando los diferentes estaban alejados. Hoy,

"todos –patrones y trabajadores, nacionalistas y recién llegados, propietarios, inversores y turistas- estamos confrontándonos diariamente con una interculturalidad de pocos límites, a menudo agresiva, que desborda las instituciones materiales y mentales destinadas a contenerlas" (García Canclini 2004: 14).

De manera que, el Estado se vuelve sólo un marco formal para la coexistencia de una multiplicidad de comunidades étnicas, religiosas, o de estilos de vida. Se busca, al decir de Zizek, cada vez más la "identificación primordial" aunque sean más artificiales que el Estado Nacional (por ejemplo: comunidad gay). Estas formas resultan más inmediatas porque captan al sujeto directamente en su forma de vida específica restringiéndolo en su capacidad "abstracta" que poseía como ciudadano del Estado-Nación. Sería un proceso inverso al planteado por Hegel de la temprana constitución moderna de la Nación, es decir, en oposición a la nacionalización de lo étnico, la des-etnicización o la "superación dialéctica" de lo étnico en lo nacional, estamos asistiendo a la "etnicización de lo nacional" con una búsqueda renovada de las raíces étnicas. Pero esta "regresión" está mediada, es decir, se trata de una reacción contra la dimensión universal del mercado mundial. Por lo tanto, no se trata de una regresión, dice Zizek, sino más bien de la forma en que aparece el fenómeno opuesto: negación de la negación, "es esta reafirmación de la identificación 'primordial' lo que señala que la pérdida de la unidad orgánico sustancial se ha consumado plenamente" (Zizek 2004:168)

Lejos de construirse una unidad "natural" y equilibrada de la vida social, una anticipación programada de todos los posibles desarrollos, esta forma universal del Estado-Nación es un equilibrio precario, temporario entre una cosa étnica particular y la función universal del mercado. Por un lado supera las identificaciones locales orgánicas proponiendo esta suerte de identificación patriótica universal, y por otro sublima a lo económico ascendiéndolo al nivel de la cosa étnica legitimada como una contribución patriótica a la grandeza de la nación. Este equilibrio precario – dice el autor- está amenazado permanentemente por las formas "orgánicas" de identificación particular anteriores, las cuales no desaparecen sino que continúan su vida subterránea fuera de la esfera pública universal; pero también por la lógica misma del capital, cuya naturaleza "transnacional" es indiferente a las fronteras del Estado-Nación.

La "universalidad", ¿una construcción concreta o abstracta?

Este "universalismo" que apunta a suplir las formas reales de identidad y participación social han sido clasificadas por Etienne Balibar (1997) bajo tres diferentes expresiones. La universalidad "real" del proceso de globalización con sus "exclusiones internas" (el destino de cada persona particular depende de la red de relaciones de mercados globales); la "Universalidad de la Ficción" que regula la hegemonía ideológica (el Estado o la Iglesia en tanto "comunidades imaginadas" universales que le permiten al sujeto poner una distancia respecto a su grupo social o de clase inmediato –la clase, profesión, sexo, religión- y sentirse un sujeto libre) y la "Universalidad de un ideal" como por ejemplo el pedido revolucionario de 'égaliberté' (igualdad – libertad) que se mantiene como un exceso incondicional que desencadena una insurrección permanente contra el orden existente, por lo que no puede aburguesarse, incluso dentro del orden existente.. Los límites entre estos universales nunca son fijos o estables, por ejemplo, la égaliberté puede servir:

- como la idea hegemónica que permita al sujeto identificarse con su rol social particular (soy un artesano pobre pero participo en mi Estado-Nación como un ciudadano libre con los mismos derechos que los demás),
- como el exceso irreductible que desestabiliza todo orden social fijo.

Es decir que aquello que comience como un proceso de transformación social puede luego convertirse en la ficción ideológica que ubique a cada individuo en su lugar específico del espacio social. Aquí lo que surge en términos hegelianos es la duda acerca de lo concreto y lo abstracto. El universal ¿Es concreto o abstracto? A lo que Zizek contesta: la universalidad real de la globalización actual (a través del mercado) supone su propia ficción hegemónica e incluso ideal de tolerancia multiculturalista. Supone de este modo la "universalidad concreta" de un orden mundial cuyos rasgos universales (mercado mundial, derechos humanos universales, democracias formales) dan lugar al florecimiento de "estilos de vida particulares". Claro está, esta nueva "universalidad concreta" dista mucho de aquella descripta por Hegel en la cual el ciudadano construía su identidad concreta en relación con el Estado-Nación. Si se comprende a la escuela como un ámbito en que debiera construirse la ciudadanía, cobra crucial importancia analizar de qué modo los textos escolares aportan u obstaculizan esa construcción, especialmente en el caso de los libros

escolares utilizados en la enseñanza del inglés, lengua originaria de las potencias que hoy detentan mayor poder.

Retomar un horizonte

De acuerdo a este análisis de conformación de identidades que realiza Zizek (2004), surgen múltiples formas de identificación primordiales (gays, lesbianas, grupos antirracistas, etc.), lo que se obvia –según Grüner (2004)- es que todas las "particularidades" se oponen inevitablemente a algún tipo de "universalidad" esencial o históricamente construida y que no hay pensamiento crítico posible que no empiece por interrogar las tensiones entre la particularidad y la universalidad ya que son éstas las que definen a una cultura como tal. Se cuestiona entonces, cuál sería el "horizonte" de este momento histórico. Considera que el mismo debiera ser construido retomando viejas preocupaciones como las articulaciones histórico-sociales o político-económicas de los procesos culturales o de la categoría de clases a las que los estudios particulturalistas parecen haber renunciado. Estas categorías tendrían que ser re-escritas, piensa Grüner, con los nuevos aportes de los estudios culturales no previstos en las narrativas clásicas. De lo que se trata, según este autor, es de redimensionar la persistencia siempre renovada de una práctica transformadora y de una manera de pensar el mundo. Ver que el problema puede estar en las preguntas aun no formuladas, o ideológicamente desplazadas que tendrían que ver con las relaciones entre los fragmentos (culturales, sociales, textuales, de género, de identidad, etc.), y la totalidad, entendiendo a esta última como "modo de producción".[3]

El Multiculturalismo como nueva forma de "colonización"

Zizek se cuestiona cómo es la relación entre el universo del Capital con el Estado-Nación en la era del Capitalismo Global. Él considera que es una "autocolonización" ya que con el funcionamiento multinacional del capital ya no hay una oposición definida entre metrópolis y países colonizados. La empresa global rompe el cordón umbilical con el país

[3] Toma esta aclaración de Jameson, que como otros, entiende que "modo de producción" es mucho más que su base económica ya que incluye las "relaciones" de producción y por tanto la lucha de clases atravesadas por instancias jurídico-políticas, ideológico-culturales, estéticas, etc.

de origen y lo considera un territorio más que debe ser colonizado. Ya no hay países colonizadores, sólo colonias, el poder colonizador no proviene más del Estado-Nación sino de las empresas globales.

La forma ideal de ideología de este Capitalismo Global es el Multiculturalismo, esa actitud que desde una posición global vacía trata a cada cultura como el colonizador al colonizado, como "nativos" que deben ser estudiados y "respetados". Es decir que la relación, entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: de igual modo que en el capitalismo global, existe la paradoja de la colonización sin la metrópolis colonizante del Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular. El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, un "racismo con distancia", respeta la identidad del Otro concibiéndolo como una comunidad "auténtica" cerrada hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo no impone a los otros los valores particulares de su propia cultura y no es directamente racista pero mantiene una posición de privilegio desde un punto vacío de la universalidad desde donde aprecia y desprecia a las otras culturas particulares. El respetar la especificidad del Otro es la forma de reafirmar la propia superioridad.

La neutralidad multiculturalista, concluye Zizek, es falsa, ya que privilegia veladamente el contenido eurocentrista, pero esa mancha de raíces particulares es la pantalla fantasmática que oculta al sujeto que carece completamente de raíces, que su posición verdadera es el vacío de universalidad.

Zizek dice que se siguen usando fórmulas culturales particulares (los ejecutivos japoneses participan de la ceremonia del té) pero estas fórmulas son sólo una pantalla que oculta el "anonimato universal del capital".

"El verdadero horror no está en el contenido particular que se esconde tras la universalidad del capitalismo global sino en que el capital efectivamente es una máquina global anónima que sigue su curso ciegamente, sin ningún agente secreto que lo anime. El horror no es el espíritu (viviente particular) en la máquina (muerta universal), sino la

máquina (universal muerta) en el corazón mismo de cada espíritu (viviente particular)". (Zizek 2004:175)

Aquellas teorías que no hacen visible y explícito el Capitalismo en sus nuevas formas, actúan al servicio de éste. La más mínima mención del capitalismo en tanto sistemas mundiales, suele ser tildado de "esencialismo", "fundamentalismo" y otros delitos. La estructura es la de un "síntoma". El crecimiento de una subclase excluida, (los sin techos, los desocupados) es el síntoma del sistema universal del capitalismo tardío, una evidencia permanente y un aumento que nos recuerda cómo funciona su lógica. La utopía capitalista era que a largo plazo se acabarían estas "excepciones" a través de medidas apropiadas. Hoy, el creer que en un momento todas las luchas "progresistas" se unirán en cadenas de equivalencia comunes no es factible por dos motivos. Uno es la complejidad empírica de la situación, siempre habrá cadenas de equivalencia "equivocadas". Por ejemplo la lucha por la identidad étnica afroamericana con la ideología homofóbica y patriarcal; el otro es que ese surgimiento de encadenamientos equivocados está en el principio estructurador mismo dela política "progresista" de establecer "cadenas de equivalencias". Es la "represión" del papel clave que tiene lo económico lo que mantiene el ámbito de las múltiples luchas particulares, con sus continuos desplazamientos y condensaciones. Es el abandono silencioso del análisis del capitalismo en tanto sistema económico global y la aceptación de las relaciones económicas capitalistas como un marco incuestionable. La falsedad del liberalismo multiculturalista elitista está en la tensión entre contenido y forma (Masonería), ser "ciudadano del mundo" sin ataduras a ninguna comunidad étnica en particular es la actitud liberal políticamente correcta pero funciona en su propia sociedad como un estrecho círculo elitista, de clase media alta que se opone a la mayoría de la gente común, despreciada por estar atrapada en los reducidos confines de su comunidad o etnia. Nuestras batallas electrónicas –dice Zizek- giran sobre los derechos de las minorías étnicas, los gays, los diferentes estilos de vida sin vincular estas luchas a cuestiones económicas políticas que nos rigen, mientras el capitalismo continúa su marcha triunfal.

Es decir que el modo en que hoy se manifiesta es a través de este multiculturalismo que se traduce en la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos. Es como si frente a la imposibilidad de pensar en una crítica del Capitalismo (Zizek afirma que hemos

aceptado que está aquí para quedarse) gran parte de la energía crítica ha hallado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la hegemoneidad básica del sistema capitalista mundial.

Mirar desde esta óptica las manifestaciones "multiculturales" que comienzan a aparecer en los libros de texto de inglés después de la Reforma Educativa permitiría indagar las mismas y poder desocultar si es que se trata de genuinas representaciones que contribuyen a una formación amplia y democrática o si por el contrario se trata de estas "pantallas fantasmáticas" que ocultan y disfrazan al capitalismo global.

En el contexto antes descripto las luchas llevadas a cabo por los movimientos del género son sin duda muy significativas, ya que tal vez por tener una trayectoria permanente y prolongada en todo el siglo pasado y continuar afirmándose hasta la actualidad, gozan a simple vista de una mayor organización que otros movimientos y han logrado incorporar a sus reivindicaciones, diferentes facetas de análisis que no las restringen sólo a cuestiones de identidad sino también de distribución de poder.

La problemática del género: una larga historia de lucha

Abordar cualquier temática desde la perspectiva del género implica el reconocimiento de la construcción social e histórica del mismo. Si bien los géneros son términos interdependientes, constituidos y constitutivos de relaciones sociales y no necesariamente implican asimetrías, históricamente se han dado con dominante masculina.

Evelyn Fox Kéller sostiene que es imposible entender el desarrollo de la ciencia moderna sin prestar atención al papel que juegan las metáforas de género en la formación de valores, propósitos y metas que la empresa científica encarna. Propone concretamente que

la ideología de género es una mediadora crucial entre el nacimiento de la ciencia moderna y las transformaciones económicas y políticas que acompañaron a ese nacimiento (Keller: 52)

De acuerdo a ese pensamiento y si se quiere comprender desde una perspectiva multiculturalista, las voces del género que aparecen en los libros de texto –ya sean estas in presentia o in absentia- se torna imprescindible indagar la historiografía vinculada a las temáticas de la mujer a los fines de identificar esas voces que traducen la historia de un colectivo social .

La autora antes mencionada analiza la historia intelectual del siglo XVII en Inglaterra en términos de rivalidad entre dos filosofías: la Hermética y la Mecánica, dos visiones de una nueva ciencia. En la Hermética la naturaleza material se hallaba en estado difuso con el espíritu, su entendimiento exigía la unión de corazón, mano y mente; la Mecánica, por el contrario, divorciaba la materia del espíritu y la mano y la mente del corazón.

El clima intelectual comenzó a caracterizarse cada vez más por la búsqueda del conocimiento experimental de la naturaleza material, la búsqueda de un conocimiento que sirviera a la gloria de Dios pero también a los intereses del hombre. Estos herméticos o alquimistas del Renacimiento, afirma Kéller, se inspiraban en las obras de Paracelso del siglo anterior y se interesaban en los poderes transformadores curativos de las medicinas preparadas químicamente y la transformación del metal base en oro. Aspiraban a una ciencia universal capaz de explicar el mundo natural en su totalidad pero sus mayores éxitos se dieron en la química y la medicina. Se les enfrentaba la ortodoxia médica y al moribundo currículo universitario. John Webster, médico paracelsiano defendía que:

no se debe enseñar inútilmente a los jóvenes nociones, especulaciones y disputas verbales, sino que pueden aprender a habituar sus manos al trabajo, y meter los dedos en el horno...no se les debe formar en el orgullo de lo que sus cerebros puedan generar sino que, en verdad, se les debe enseñar mediante las operaciones manuales y la experimentación ocular, que no deben ser decidores sino hacedores, no especuladores ideales, sino operadores industriosos, que no pueden ser Sofistas o Filósofos sino... auténticos Mágicos Naturales, que no caminan sobre la circunferencia externa, sino por el centro de los ocultos secretos de la naturaleza, que nunca se llegará a atravesar, a no ser que tengan laboratorios así como bibliotecas, a no ser que trabajen con el fuego, en lugar de construir castillos en el aire (Citado por Kéller 1991)

Hasta este momento, resulta interesante analizar el aspecto vinculante de la teoría con la práctica en la idea de construcción del conocimiento. El interés por explicar el mundo desde la acción y la concepción del hombre como un todo en el que mente y espíritu eran indisolubles y en que lo femenino y masculino no presentaba diferencia frente a Dios, resumían las preocupaciones de la época.

Sin embargo, en 1670, el entusiasmo por la alquimia decayó de un modo tan abrupto y violento como surgió. Su derrota se dio por dos motivos principales: el desprestigio que le impusieron algunos clérigos moderados y la misma Royal Society aduciendo al antirracionalismo de los alquimistas por un lado y su radical heterodoxia religiosa por el otro. Se le atribuían a las disputas religiosas y políticas los horrores de la guerra civil, el hombre debía abandonar esa facultad de razonar que había generado divisiones y situarse en el testimonio del espíritu. El temor gobernó las mentes y una ciencia experimental más reduccionista y sin ambiciones educacionales o sociales parecía ser el rumbo más seguro. Buscaban un nicho en la sociedad, no la reforma de la misma.

Con el declive de los alquimistas y el triunfo de los mecánicos, se da una derrota decisiva de la visión de la naturaleza y la mujer como algo divino, y de una ciencia que de acuerdo con ello, habría garantizado, a ambas, al menos cierto respeto. Si bien los alquimistas no eran feministas y compartían en muchos sentidos el menosprecio general que se sentía hacia las mujeres en aquella época, la capacidad procreadora de las mujeres seguía siendo materia de reverencia, temor e incluso envidia. Tenían la firme convicción de la igualdad simbólica de lo masculino y lo femenino ante Dios y de acuerdo a ello, la participación en la unión hermafrodita, sea en el alma del hombre o en la esencia universal, era una aspiración divina. Los mecánicos se adhirieron a la imaginería patriarcal de la ciencia baconiana y rechazaron el lenguaje más participativo y erótico de los alquimistas. La meta de la nueva ciencia no sería ya el intercambio metafísico sino la dominación de la naturaleza, no implicaría más la unión mente materia sino el establecimiento del Imperio del Hombre sobre la Naturaleza. Mientras que en las interpretaciones de los alquimistas todas las manifestaciones naturales eran interpretadas como manifestaciones de Dios, sus oponentes comienzan a ver en esto, un peligro filosófico y religioso, espíritu y materia no debían estar disjuntos ni tampoco interpenetrarse; para mantener el equilibrio era necesaria

alguna mediación y la Demonología fue esa opción. Los alquimistas habían aceptado un parentesco entre conocimiento y sexualidad erótica, entre conocimiento experimental y espiritual. Los mecánicos vieron en esto que los alquimistas no lograban demarcar la naturaleza adecuadamente y por tanto no lograban demarcar la investigación sobria, no tenían un dominio del conocimiento, su comprensión de las cosas estaba subvertida por la mujer que llevamos dentro, que nos seduce llevándonos al conocimiento recóndito, que por su naturaleza es satánica. El énfasis en el amor y el parentesco entre relación sexual y conocimiento amenazaba a la ciencia y la vinculaba con la pasión y la herejía, no la dejaba ser pura. En oposición, la nueva visión mecánica proporcionaba un dominio intelectual seguro para la masculinidad

Surge así y se consolida la concepción de ciencia que aun hoy nos gobierna: la ciencia debe ser pura, objetiva y neutra. En el sistema ideológico que emergió y prevaleció, la ciencia era una aventura puramente masculina y casta, que más que mezclarse con la naturaleza, buscaba el dominio de ella; prometía y de hecho llegó a promover la derrota simultánea de la naturaleza y de la voracidad femenina.

El género en la sociedad capitalista

En los siglos XVI y XVII los conceptos predominantes acerca del género habían ido cambiando y a finales del s. XVII la multiplicidad de roles masculinos y femeninos que previamente eran aceptables se vio considerablemente reducida. Lo masculino y femenino comienza a polarizarse para coincidir cada vez más con la división trabajo y hogar necesaria en los inicios del capitalismo industrial. Esto daría lugar posteriormente (en 150 años) a un severo recorte en las opciones económicas, políticas y sociales de que podían disponer las mujeres de todas las clases sociales. Para ello fue necesario construir un nuevo ideal de femeneidad. La lujuriosa devoradora de espíritu insaciable deja lugar al ángel de la casa, un ser dependiente, casto, desexualizado e inocuo cuya única función era mantener los valores de la nueva era. La autora considera que es en este momento que comienza a verse con claridad el énfasis cada vez mayor en la castidad femenina y el fortalecimiento de la doble moral originada en el desarrollo de la clase media capitalista que condujo a la familiar aunque grotesca unión entre un ángel idealizado, sexualmente desensibilizado y un

patriarca lujurioso que tramita sus asuntos sexuales en los espacios subterráneos de los centros urbanos. La ciencia respondió a la vez que proporcionó un apoyo crucial a la polarización de género que el capitalismo industrial exigía. Simpatizando con la creciente división entre masculino y femenino, público y privado, trabajo y hogar, e incluso como respuesta a tal división, la ciencia moderna optó –según Séller- por una polarización cada vez mayor de mente y naturaleza, razón y sentimiento, objetivo y subjetivo, paralelamente a la desexualización gradual de las mujeres con una concepción de la naturaleza desanimada, desantificada y cada vez más mecanizada. La ciencia se convirtió en una activa agente de cambio, les dio a los hombres una nueva base para la autoestima y las proezas masculinas, oponiendo la ciencia a todo lo femenino. Esto reducía los temores a la naturaleza y a la mujer, una como mecánica la otra como asexual. La materia podía ser amansada y conquistada a la vez, la potencia masculina quedaba confirmada.

Coincidentemente, Nash (1995) analiza la España de fines de siglo XIX e inicios del XX en que la sociedad fundamentó legislativamente la subordinación de las mujeres y la jerarquización social de los sexos a partir de un discurso que articulaba un prototipo de mujer modelo "Ángel del Hogar" y "Perfecta Casada" basado en el culto a la maternidad como aspiración máxima de la mujer. El proyecto de vida femenina tenía por eje la familia y las señales de identidad se desarrollaban a partir de su función social como madres y esposas, con única dedicación laboral al hogar, espacio atendido en exclusividad por ellas.
Esto implica entender que el discurso del género se articula a partir de la transferencia de la diferencia de sexo al plano cultural ideológico y su justificación en un orden jerárquico que posiciona al hombre sobre la subordinación de la mujer. El papel o rol de género se constituye con las normas que establece la sociedad y la cultura acerca del comportamiento femenino o masculino Si bien existen variantes de acuerdo con la cultura, clase social, grupo étnico o nivel generacional de las personas, se mantiene la división básica correspondiente a la división sexual del trabajo más primitiva: lo femenino es lo doméstico/maternal, lo masculino es lo público. Esta construcción cultural –originada en el esencialismo biológico a partir de la reproducción /maternidad- se instala como una única mirada, natural e inmodificable de la noción de género. Este discurso dio también lugar a una ciudadanía diferenciada por el género: una ciudadanía política para los hombres y una ciudadanía social para las mujeres. Ciudadanía construida en la adjudicación de los

espacios público y privado como elemento configurativo del discurso de género, argumento éste, expuesto por el pensamiento burgués y obrero. Esta dicotomía masculino-femenina con sus variantes culturales, establece estereotipos que condicionan y limitan las potencialidades humanas al tiempo que estimulan o reprimen los comportamientos en función de su adecuación al género.

En esta primera mirada de la historiografía de la mujeres se explicitan entonces, formulaciones que han quedado articuladas a partir de esquemas rígidos: aparecen los binomios público /privado; poder /sumisión; víctima /heroína; confrontación /consentimiento. Al fijar la significación en la victimización histórica de las mujeres, se posiciona mejor a aquellas protagonistas femeninas que rompían con esta lógica y se enrolaban en una heroica lucha emancipadora. Es por ello probable que se asocie a este primer momento cierta insistencia en vincular feminismo con sufragismo: "concibe el feminismo español como movimiento más bien homogéneo, que se define desde presupuestos políticos basados en el principio de la igualdad y de la lucha a favor del sufragio" (Nash 1994: 154)

Autoras como Rosa Capel (1975); Geraldine Scanlon (1976): Concha Fagoaga (1985); P. Folguera (1988) son ejemplo de esta vinculación. Y explican cómo se ha establecido un eje central en el feminismo político de signo igualitario, concebido desde una óptica liberal de aplicación de los principios de igualdad y de derechos políticos individuales a las mujeres. Las dicotomías espiritual /material; hogar /mundo; femenino /masculino antes mencionadas, marcaron fuertes hitos de lucha en su momento y permitieron construir nuevos discursos mas cargaron con el riesgo de quedar encorsetados en falsos esencialismos. Pero esta concepción deja de lado otras miradas y por ello aparece la necesidad a contextualizar al feminismo histórico a partir de contextos socioculturales que se asientan en el principio de la diferencia de género y de roles sociales para hombres y mujeres. Se comienza a problematizar entonces, si la falta de una base reivindicativa política de derechos políticos individuales deja sin efecto a la nominación de feministas a algunos grupos de mujeres. Comienzan los planteamientos contemporáneos interpretativos que han permitido superar estas visiones tratando de explicar una interacción entre la dinámica de las relaciones de poder y la articulación de la experiencia colectiva de las mujeres; los análisis se piensan a partir de un complejo entramado que contextualiza la

historia del género y su entorno social, cultural y político. Es en ese marco que Nash hace "Una propuesta abierta, no excluyente, no uniforme y no lineal de definición del feminismo como movimiento plural de múltiples itinerarios y estrategias de emancipación femenina, puede representar un camino hacia una mayor aproximación histórica a la complejidad de los caminos, histórica emancipación femenina"(Nash, 1994:172)

Es decir que la búsqueda de nuevas miradas debiera hacerse a partir de la realidad específica de cada sociedad y en especial de la diversa experiencia de la mujeres, lo que supone reconocer medularmente el itinerario social como aprendizaje y plantear las distintas experiencias colectivas de las mujeres como causas y origen de la expresión de su feminismo. Desde este análisis de género, no debería perderse de vista la posibilidad del feminismo histórico como un proceso social de renegociación de los términos del contrato de género y rescatar como feminismo actuaciones orientadas a provocar modificaciones en las relaciones de género más que al cuestionamiento a la sociedad patriarcal.

Podría concluirse entonces que el aprendizaje del feminismo se debe entender dentro de la cultura política de un país y a partir de allí conceptualizar el desarrollo del movimiento de las mujeres.

Redistribución y reconocimiento: hacia la construcción de un nuevo paradigma

Los planteamientos contemporáneos interpretativos intentan en este momento superar visiones antagónicas, permitiendo una interacción entre la dinámica de las relaciones de poder y la articulación de la experiencia colectiva de las mujeres. En este marco, Nancy Frasser (1997), advierte que las nuevas luchas del género no deberían descuidar dos ejes fundamentales: igualdad social y respeto por la diferencia. Presenta una posibilidad de salida al debate de los conflictos del género a través de la democracia radical sosteniendo que la misma requiere tanto la redistribución económica como el reconocimiento multicultural. Esto lleva, no obstante a retomar viejos tema de controversia en lo que han sido las luchas de las mujeres. El problema de fondo es la política del reconocimiento y construir una respuesta a la pregunta: "Qué tipo de política del reconocimiento sirve mejor a las víctimas del irrespeto? La revaluación de la diferencia o la deconstrucción de la identidad?" (Frasser1997: 230)

Las injusticias de reconocimiento –analiza la autora- están profundamente vinculadas con las injusticias de distribución, por lo que resulta imposible enfrentar a unas sin hacerlo con las otras.

Es crucial el tratamiento que el poder da en una sociedad a las políticas públicas[4] y la explicitación del tratamiento de las mismas. De acuerdo a cómo se diseñen, sigan y evalúen esas políticas se estarán promoviendo nuevos valores sociales vinculados al género en una sociedad. Es necesario tener una política pública con perspectiva de género porque varones y mujeres cumplen roles diferentes y las relaciones de género no son justas, las mujeres son discriminadas y se les recortan las posibilidades como personas y ciudadanas. Por eso es imprescindible en una primera etapa hacer explícitos los aspectos expresos y latentes en que se expresa la discriminación y generar conciencia de la necesidad de superarlos. Será necesario revisar críticamente los estereotipos femeninos y masculinos y las instituciones que contribuyen a producirlos y reproducirlos. Introducir una política de género implica la búsqueda de la equidad entre los géneros en términos de bienestar, acceso, participación, control significado simbólico de los roles y posiciones de los sujetos en el tejido social.

Las políticas públicas deberían apuntar a: necesidades prácticas de las mujeres: aquellas que derivan de las condiciones socioeconómicas de vida, las de sus familias y especialmente las de sus hijas/os (tendrían que ver con su condición de mujeres y su situación socio-económica) y, las necesidades estratégicas de las mujeres: referidas a la discriminación como personas en diferentes ámbitos de la vida privada y pública (tendrían que ver con el acceso a la igualdad de participación en el control y poder). Por ejemplo, aquella políticas que sólo promueven puestos de trabajo son una manera simplista que finalmente reproducirá las relaciones inequitativas. Es decir que estas políticas deberían tener un aspecto técnico: identificar el problema y formular programas para la equidad y, un aspecto político con perspectiva de género que tienda al “empoderamiento” de las mujeres entendiéndose por ello: el proceso mediante el cual la mujer se moviliza para comprender, identificar y superar la discriminación por género, para lograr la igualdad de bienestar, acceso y control de los recursos (UNICEF, Manual de Capacitación en Género).

[4] Conjunto de procesos –con fases técnicas y políticas cuyo objetivo es modificar condiciones en las personas, grupos o sectores en una comunidad.

Hasta que las condiciones de discriminación no se hicieron visibles las políticas públicas como leyes, educación, condiciones laborales, etc. aparecían como instrumentos neutrales e igualitarios que encubrían la discriminación y marginación, inclusive eran considerados como naturales, lo que impedía su cuestionamiento.

Las políticas con enfoque de equidad deben actuar sobre 3 aspectos a fin de transformar las relaciones concretas y modificar las percepciones:

- Las condiciones de desarrollo: bienestar y posibilidad de acceso a bienes y servicios (Municipios) BIENESTAR
- Relaciones de poder: participación y control, democratización de las relaciones entre las personas de una comunidad. PARTICIPACIÓN
- Sistema simbólico: relacionadas con los factores culturales, imágenes y valoraciones sobre las mujeres, pretenden modificar la construcción social de roles y su valoración, transformar el sistema simbólico para que surjan nuevas identidades de género. CULTURA

Luchas del género en las últimas décadas: ¿un cambio radical?

Retomando a Frasser (1996), se torna imprescindible entonces, reubicar la política cultural en relación con la política social y vincular las exigencias de reconocimiento con las exigencias de distribución. Para defender esta tesis, la autora reconstruye la historia de las luchas del género de las últimas décadas en tres fases:

- Primera fase: desde finales de los años sesenta a mediados del ochenta el centro estaba puesto en la diferencia de género, eran las “feministas de la igualdad” contra las “feministas de la diferencia”. Las dividían la naturaleza y causas de la injusticia de género y las soluciones buscadas. Las feministas de la igualdad consideraban la diferencia de género como un instrumento de la dominación masculina, estas diferencias eran consideradas mentiras misóginas dirigidas a racionalizar la subordinación de las mujeres. La diferencia de género aparecía como un aspecto inseparable del sexismo. El objetivo político era claro: romper con la diferencia y establecer la igualdad minimizando las diferencias. Para ellas

las injusticias básicas tenían que ver con la marginación de las mujeres y la mala distribución de los bienes sociales y la clave estaba en la participación y la redistribución. Las feministas de la diferencia o feministas culturales, mientras tanto, rechazaban esta concepción de equidad viéndola como androcéntrica y asimilacionista. Tomar de manera acrítica las actividades tradicionalmente masculinas implicaba considerar que sólo las actividades de los hombres eran verdaderamente humanas devaluando la feminidad. Lo que se necesitaba, de acuerdo a este grupo, era el reconocimiento de la diferencia de género y la revaluación de la femenidad. Sostenían que las mujeres son diferentes a los hombres pero que eso no implica inferioridad. Esto las llevó a construir una suerte de idea de "hermandad" en donde todas las mujeres compartían una "identidad de género" en tanto mujeres. Su idea de justicia era reconocer y no minimizar las diferencias de género

Este debate nunca pudo ser dirimido de modo definitivo ya que ambos bandos tenían críticas muy convincentes respecto al otro. El grupo de la diferencia demostró que las igualitarias proponían lo masculino como norma; el grupo de la igualdad argumentó que las de la diferencia se apoyaban en cuestiones estereotipadas de femenidad que reforzaban las jerarquías de género ya existentes. Puede rescatarse de las primeras el objetivo de participación y distribución justa y de las segundas que ninguna concepción de equidad de género podía dejar de superar el androcentrismo.

Si se combinaban ambas ideas el trabajo por hacer implicaba desarrollar una perspectiva que se opusiera simultáneamente a la desigualdad social y al androcentrismo cultural combinando redistribución y reconocimiento de modo integrado.

- Segunda fase: a mediados de los años 80 y sin que se saldara la discusión anterior, se comienza a ver que las diferencias de género no pueden seguir siendo discutidas sin tener en cuenta otros ejes de diferencia, especialmente los de raza, etnia, sexualidad y clase. El debate igualdad-diferencia es desplazado. La diferencia de género cedió su lugar a las "diferencias entre

mujeres". Algunos grupos como las lesbianas y las feministas de color argumentaban que al decir "mujer" sólo se hacía referencia a la mujer blanca, heterosexual, anglosajona y hacían responsable a la heterosexualidad normativa de las representaciones sociales construidas respecto a la maternidad, sexualidad, identidad de género y reproducción. El feminismo, insistían, no representaba a todas las mujeres. Es decir que el mismo movimiento que prometía liberar a las mujeres terminó reproduciendo en sus filas el sexismo, el racismo, las jerarquías de clase y los prejuicios étnicos. Habían estado tan preocupadas por las diferencias de género que habían dejado de lado las diferencias entre mujeres. El feminismo de la diferencia había idealizado estereotipos culturales específicos de clase media heterosexual blanco y europeo; el feminismo de la igualdad había supuesto que todas las mujeres estaban subordinadas a los hombres de igual manera universalizando la situación de las mujeres blancas de clase media. Aunque un grupo había puesto énfasis en la similitud y el otro en la diferencia para con los hombres, ambos se habían olvidado de las diferencias entre las mujeres. Al no advertir las diferencias entre mujeres habían reprimido los ejes de subordinación diferentes a los de género sin ver lo que Deborah King (1988) llama "riesgo múltiple", es decir, las múltiples formas de subordinación de que son objeto por ejemplo las mujeres pobres o de color. Comenzaron a surgir así numerosos grupos o movimientos sociales, cada uno politizando una diferencia diferente. Todos se entrecruzaban y cada uno pasaba por un proceso análogo de descubrimiento de otras diferencias en su interior. Era evidente la necesidad de una reorientación. Young (1990) define "grupo social" como una entidad que sufre una opresión, los individuos son oprimidos por pertenecer a un grupo oprimido. Los grupos en esta concepción son anteriores a los individuos por cuanto son constitutivos de las identidades individuales. Un grupo es una colectividad de personas que se diferencia al menos de otro grupo por sus formas culturales, prácticas o formas de vida. Esta autora no distingue grupos formados por motivos culturales de grupos

unidos por razones político-económicas. Frasser (1996), por el contrario, llamará “grupos basado en la cultura” a aquellos en donde la afinidad es cultural, tal es el caso de los grupos étnico; y “grupos basados en la economía política” cuando la afinidad tiene que ver con una posición compartida en cuanto a la división del trabajo, tal el ejemplo de los grupos de clase. La no diferenciación –advierte- puede hacer que el paradigma distorsione la realidad y se caiga en el riesgo múltiple.

- Tercera Fase: en la década del 90 el debate se mueve desde “las diferencias entre las mujeres” hacia “las diferencias múltiples que intersectan”. Todas las luchas de subordinación tendrían que vincularse al feminismo. Si bien las ideas de distribución y reconocimiento no se opondrían a este nuevo tratamiento más amplio, el nuevo ámbito político es más complejo. Las exigencias culturales tendrían que integrarse con las exigencias sociales a todo lo largo del espectro de ejes de dominación entrecruzados. Sin embargo –de acuerdo al análisis de Frasser (1996)- la política del reconocimiento se disocia cada vez más de la política de la redistribución, la primera eclipsa a la segunda. La democracia radical se autopropone para mediar entre las diversas luchas acerca de las diferencias múltiples que intersectan vinculando así diversos movimientos sociales. Resulta atractiva en dos planos: por un lado parece corregir las tendencias balcanizadotas de la política de la identidad y promover alianzas políticas más amplias y al mismo tiempo ofrece una concepción “postsocialista” revirtiendo las compresiones conservadoras hegemónicas de la democracia. El problema parece seguir estando en que la democracia radical se encuentra confinada casi por completo al plano político cultural ya que funciona principalmente como contrapeso a la política de la identidad. Una vez más se descuida la política social de la redistribución y esto la imposibilita en forjar mediaciones democráticas entre las diferencias múltiples que intersectan. Los debates se centran en la identidad de grupo y la diferencia cultural ubicados en dos corrientes mutuamente relacionadas: el “antiesencialismo” con una actitud escéptica y negativa frente a la

identidad y a la diferencia, a las que ve como construcciones discursivas. Las considera represivas y excluyentes , y el “multiculturalismo” que tiene una concepción positiva de las diferencias e identidades de los grupos y cree que estas merecen reconocimiento y afirmación. Ninguno de estos dos grupos da una base que permita distinguir las exigencias de identidad democrática de las antidemocráticas ni las diferencias justas de las injustas, ninguno por tanto puede sostener una política viable ni una concepción de la democracia radical digna de confianza. Los dos han perdido su enfoque hacia la redistribución político-económica centrándose sólo en las injusticias derivadas del irrespeto cultural. Tal se anticipara anteriormente la tesis de Frasser (1996) es que sólo si se logra la igualdad social será posible elaborar libremente las libertades culturales. El antiesencialismo busca evitar los errores del feminismo de la diferencia y rechaza las aproximaciones que dividirían a las mujeres en subgrupos más pequeños argumentando que esas identidades son construcciones discursivas. Argumenta que cualquier intento por exigir una identidad sólo podría repetir el gesto excluyente. Esta concepción ha sido llamada “versión deconstructiva del antiesencialismo” y su objetivo político es desestabilizar la diferencia de género y las identidades que la acompañan. El antiensencialismo entonces, avanzaría en conceptuar las identidades y las diferencias como construidas discursivamente y no como dadas objetivamente pero en el simplismo deconstructivista fallan en integrar la política del reconocimiento con la de la distribución. Evalúan las exigencias de identidad sólo desde la ontología sin preguntarse cómo una identidad o una diferencia se relaciona con las estructuras sociales de dominación o desigualdad. Tampoco se pregunta qué tipo de economía sería necesaria para sostener identidades no excluyentes. Al rechazar todas las identidades rechazan también aquellas que podrían ser emancipatorias respecto a las represivas, las benignas junto a las perjudiciales. Eluden cuestionamientos acerca de qué identidades políticas se arraigan en la defensa de relaciones sociales de desigualdad y dominación, o cuáles se

oponen a tales relaciones, qué identidades expandirían la democracia y cuáles actúan en contra de ella; en definitiva, qué diferencias debería auspiciar una sociedad democrática y cuáles debería abolir. El multiculturalismo pareciera ser la bandera que une a los nuevos movimientos sociales que luchan por el reconocimiento de la diferencia. Esta alianza los une frente a un enemigo común: una forma culturalmente imperialista de vida pública donde la norma de lo humano está constituida por el hombre heterosexual blanco anglosajón de clase media, en relación al cual todos los demás aparecen como marginales. El objetivo de lucha es crear formas públicas multiculturales que reconozcan una pluralidad de maneras diferentes pero igualmente valiosas de ser humano. Se pasaría de ver la diferencia como desviación a tener una apreciación positiva de la diversidad. Todos los ciudadanos tendrían los mismos derechos legales formales en razón de su condición de humanos pero también serían reconocidos por aquello que los diferencia de los demás, sus particularidades culturales. Estas consideraciones se han volcado en el terreno educativo a través de grandes debates. Los defensores de la educación tradicional ven la diferencia como una desviación de la norma única y universal, mientras que los multiculturalistas la consideran positiva y creen que no puede faltar en los curricula y en todos los lugares de la vida pública. Frasser (1996) denomina a esta perspectiva la "versión pluralista" y le critica el hecho de celebrar acríticamente la diferencia sin interrogarse acerca de su relación con la desigualdad. No cuestiona divisiones de clase ni otro tipo de injusticias estructurales profundamente arraigadas, como si la economía política no fuera injusta y todos los grupos tuvieran iguales derechos en este ámbito. Una vez más, dice la autora, la diferencia se trata sólo culturalmente. Se dejan a un lado los problemas relativos a la diferencia de la desigualdad material, las diferencias de poder entre grupos y las relaciones de dominación-subordinación en este plano. Esta concepción del multiculturalismo estaría fuertemente emparentada con el feminismo de la diferencia, sus principios se han extendido a

> diferencias distintas a las de género. Antes la injusticia era el androcentrismo cultural y la solución revaluar la feminidad, ahora el multiculturalismo pluralista lo sustituye por la injusticia más general del imperialismo cultural y la solución sería revalorizar todas las identidades irrespetadas. La estructura de pensamiento es la misma y falla en lo mismo: ve a las identidades como entidades dadas en lugar de relaciones construidas, balcaniza la cultura separando a los grupos, ignora las formas en que se entrecruzan e impide la interacción intergrupal. Al perderse de vista que las diferencias intersectan regresa a un modelo simple y aditivo de la diferencia. Supone que tales diferencias están bien como están sólo que necesitan más respeto. Olvidan que algunas identidades pueden estar vinculadas a relaciones de dominación y algunas pueden ser incompatibles mutuamente, el afirmar algunas exige la transformación inevitable de otras (no es posible afirmar la identidad blanca y la antirracista). El multiculturalismo es finalmente la imagen especular del antiesencialismo deconstructivo, mientras que aquel enfoque amenazaba deslegitimar todas las identidades y diferencias, éste propone celebrarlas a todas. Así su política es igualmente unilateral. Se centra una vez más en la política cultural del reconocimiento dejando de lado la política social de redistribución. Se eluden preguntas cruciales como: ¿Qué pretensiones de identidad se arraigan en la defensa de relaciones sociales de desigualdad y dominación? ¿Cuáles se oponen a esas relaciones? ¿Qué identidades fortalecen la democracia radical y cuáles se le oponen?. En síntesis qué diferencias debería promover una sociedad democrática y cuáles abolir?

.

De acuerdo a este análisis actualmente estaríamos atrapados en la discusión sobre la política de identidad después de haber pasado por una forma indiscriminada de antiesencialismo que trata a todas las identidades y diferencias como ficciones represivas, y otra exactamente opuesta, que es una versión indiscriminada del multiculturalismo, que considera a todas las identidades y diferencias como dignas de reconocimiento. Ambas

comparten la misma raíz: no logran vincular la política cultural de la identidad y la diferencia con la política social de la justicia y la igualdad.

Algunos autores llegan a explicitar los riesgos de antagonizar reconocimiento y distribución, tal es el caso de Young (1990). Esta autora fundamenta la disociación práctica entre estos dos elementos en el aislamiento de los teóricos de ambas corrientes. Propone una alternativa de tratamiento bifocal de la problemática. Explica la teoría de la justicia incluyendo exigencias tanto de reconocimiento como de distribución, tanto de cultura como de economía política. Busca la superación del binomio a través de la enunciación de cinco formas integrales de "opresión", a la que define como:

La restricción institucional al desarrollo de sí ...consiste en verse impedido para desarrollar y ejercer las propias capacidades y expresar la propia experiencia.(...).

La opresión consiste en los procesos institucionales sistemáticos que impiden a algunas personas aprender y usar habilidades satisfactorias y expansivas en escenarios socialmente reconocidos, o procesos institucionales que obstaculizan la capacidad de las personas para jugar y comunicarse con otros o expresar sus sentimientos y perspectivas en los contextos de la vida social donde otros pueden escucharlos. (Young, 1990:37-38).

Conjuga así con una sola definición de opresión los aspectos de redistribución y reconocimiento. Lo que no resuelve es la tensión entre estas dos caras: subvaloración (aspectos culturales) y subdesarrollo (aspectos político-económicos). Su interés fundamental está en afirmar positivamente la cultura de los grupos oprimidos pero esto no resolvería las oportunidades de desarrollo si no existen a la par políticas públicas que lo garanticen.

Young (1990) propone analizar la opresión en cinco caras en donde intenta integrar o unir las distinciones entre cultura y economía política. Su novedosa estrategia consiste en conceptuar de nuevo lo que significa elaborar una teoría de la opresión. En lugar de clasificar las opresiones en término de quien las padece, lo hace en términos de los diferentes tipos de restricción a las capacidades. Recién entonces se preguntará qué grupos padecen qué clase de opresión. Los diferentes tipos de opresión son:

- Explotación: relación estructural por la cual algunas personas ejercen sus capacidades bajo el control de otras, según los propósitos de otros y para su beneficio. No está limitado a las clases marxistas. La solución a la explotación es la reestructuración radical de la economía política y de la cultura.
- Marginación: condición de expulsión o exilio del sistema laboral y de la participación útil en la vida social. El daño que ocasiona no es sólo el material sino la quita de derechos ciudadanos y la pérdida de oportunidades para desarrollar sus capacidades de modo socialmente reconocido. La solución a esta opresión es la reestructuración político-económica.
- Indefensión: estar sujeto al poder de otro sin poder ejercerlo jamás. Es decir, no ocupar una posición en la división social del trabajo que permita desarrollar y ejercer habilidades y ser objeto de un tratamiento irrespetuoso. Una vez más la solución pasa por la reestructuración de la división del trabajo.
- Imperialismo cultural: la universalización y establecimiento como norma de la experiencia y cultura del grupo dominante haciendo invisible la perspectiva de los grupos dominados al tiempo que se los estereotipa como los "otros". La solución en este caso es prestarle atención a la diferencia y afirmarla
- Violencia: susceptibilidad a ser objeto de ataques sistemáticos, aunque aleatorios, irracionales, motivados inconscientemente y socialmente tolerados, contra las personas y la propiedad de los miembros de grupos sociales. No incluye sólo la violencia física sino el acoso, la intimidación y la ridiculización. La solución es la revolución cultural, cambios en las imágenes, estereotipos, gestos, etc. que los oprimidos enfrentan cotidianamente.

Estas caras de la opresión podrían clasificarse en dos grupos: la explotación, marginación e indefensión se arraigan en la economía política; implican restricción al propio desarrollo proveniente del trabajo significativo socialmente valorado. El imperialismo cultural y la violencia están arraigados en la cultura y tienen que ver con la

restricción de la expresión y la comunicación. La solución –según Young (1990)- para las primeras es la reestructuración radical de la división del trabajo, por ejemplo, entre el trabajo de definición de tareas y el de ejecución de las mismas ofreciendo a todos actividades socialmente valoradas que desarrollen sus habilidades. Respecto a las segundas, culturales, la solución es la revolución cultural, es decir, fragmentar la idea de un solo conjunto universal de normas culturales y afirmar el pluralismo cultural y la diferencia.

El cuestionamiento que algunos autores hacen a esta propuesta de Young es que algunas veces la raíz de la opresión cultural es económica. En esos casos, la política de la diferencia podría ser contraproducente, pues tiende a preservar aquellas diferencias de grupo que la redistribución podría socavar. En síntesis, el reconocimiento podría obrar en contra de la redistribución. Para Frasser (1997), existen algunos casos en que es necesaria una política de la diferencia, en otros una política de la redistribución y en otros la conjunción de ambas a la vez. Para ello propone desarrollar una teoría crítica del reconocimiento y aclara que hay diferencias que deberían ser eliminadas, otras que deberían ser universalizadas y otras que debieran ser afirmadas y disfrutadas. Esta concepción matizada de la diferencia presenta una contribución importante a la teoría critica del reconocimiento. Ayuda a identificar y defender únicamente aquellas versiones de la política de la diferencia que se integren coherentemente con la política de la redistribución. El desafío consistiría en integrar los ideales igualitarios del paradigma de la redistribución con aquellos que sean auténticamente emancipatorios en el paradigma del reconocimiento.

Fraser (1997) cierra la idea construyendo tres tesis que afirman su tesis inicial:

1-El paso de la diferencia del género a la diferencia de mujeres fue un gran logro. Es preciso vincular la problemática de la diferencia cultural con la problemática de la igualdad social.

2- La visión antiesencialista de las identidades y diferencias como construidas relacionalmente representa otro triunfo insuperable. Debería desarrollarse una concepción alternativa del antiesencialismo que nos permita conjugar una política cultural antiesencialista del reconocimiento y una política social igualitaria de la redistribución.

3- La visión multicultural de una pluralidad de formas culturales es el tercer logro. Deberíamos desarrollar una versión alternativa que nos permita hacer juicios normativos acerca del valor de las diferentes diferencias al interrogarnos sobre su relación de desigualdad.

En síntesis la idea sería combinar la lucha por un multiculturalismo antiesencialista con la lucha por la igualdad social. Así podría desarrollarse un modelo de democracia radical que desoculte los mecanismos hegemónicos e inspire credibilidad. No habrá reconocimiento sin redistribución.

Los nuevos mecanismos hegemónicos

Para Slavoj Zizek (2004), existen mecanismos hegemónicos en auge en nuestros días que contribuyen a la continuidad del Capitalismo bloqueando posibilidades de cuestionamiento y modificación.

Uno de ellos es el caso de lo "típico", toda noción ideológica universal siempre está hegemonizada por algún contenido particular que tiñe la universalidad y explica su eficacia. Pone como ejemplo la madre soltera afroamericana y cómo es usada esa imagen en USA como un caso típico del Estado de Bienestar. Cuando la Nueva Derecha quiere defenestrar el Estado de Bienestar toma a la madre soltera negra y vincula toda esa política de estado con este caso.

La definición marxista de "tipicidad" según Williams (1980) es lo que se basa en el reconocimiento de un proceso fundamental y constitutivo de la realidad histórica y social que es expresada en algún tipo particular. El concepto de "tipo" en general puede ser tomado como emblema o símbolo, o bien como ejemplo representativo de una clasificación significativa. Hay otra categoría muy próxima, que desarrolló la escuela de Frankfurt que es la de "imágenes dialécticas" como cristalizaciones del proceso histórico, como una mediación del proceso social.

Otro ejemplo que da Zizek (2004) es que en Estados Unidos, en la campaña contra el aborto la figura típica es la mujer profesional sexualmente promiscua que valora más su carrera que su función "natural" cuando en realidad la mayoría de los abortos son en las familias de clase media baja con muchos hijos. Un contenido particular que se muestra

como cercano a lo “real” es presentado como típico de la noción universal. Esto no permite analizar el caso particular de la familia numerosa de clase media baja en relación al aborto porque es percibido como “caso típico”. Es decir, un particular toma características del universal, este es el resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica. Cuando se habla de los “derechos humanos universales” son los “derechos del hombre blanco propietario”.

Cada universalidad hegemónica tiene que incorporar entonces, por lo menos dos contenidos particulares: el contenido popular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación. A esto hay que agregar –aclara Zizek- que la ideología fascista manipula los deseos del pueblo y los distorsiona de manera que se legitimen las relaciones de dominación y explotación hasta llegar al punto en que las ideas del oprimido son las ideas del opresor, ya que originariamente, no cabe duda que las ideas de los que dominan no son las ideas de los dominados. Pone como ejemplo el cristianismo como ideología dominante (la verdad está en los que sufren y son humillados, el poder corrompe, etc.). Es decir, se toman las ideas y deseos populares y se los rearticulan de modo de volverlas compatibles con las relaciones existentes de dominación.

Por lo tanto, la no-ideología o lo que Fredric Jameson (2004) llama el “momento utópico” está presente aún en la ideología más atroz y es indispensable. Los nazis cometieron el genocidio más atroz fundamentándolo en el deseo utópico de una vida comunitaria auténtica. La lucha por la hegemonía ideológica y política siempre se apropia de términos que suenan como “apolíticos”, como que trascienden las fronteras políticas. Así se han hecho alianzas políticas bajo el slogan “Solidaridad”, por ejemplo, que unían sectores sociales muy dispares o que se oponían al poder vigente por razones diferentes.

Otro modo que encuentra la ideología hegemónica de mantener este poder que incluye aún a los excluidos es –afirma Zizek- a través de “simulacros hipócritas de no existencia”. Fuerzas políticas que quieren llegar el poder por el voto no pueden tomar posiciones explícitas en contra de grupos sociales numerosos (ej: los gays serán permitidos en la Armada Norteamericana mediante el acuerdo “no pregunte – no diga”, es decir, no revelarán su identidad homosexual). Estos grupos serán tolerados si ocultan su identidad. En el caso concreto de la Armada Norteamericana. Se da entonces, una coexistencia de homofobia extrema y violenta con una economía libidinal homosexual, frustrada,

subterránea, no reconocida públicamente y es esta coexistencia la que permite que el discurso militar funcione, en tanto censure sus propios constituyentes libidinales. Similar es el hecho de que aún aquellos partidos que tienen rasgos sexistas o racistas, no admiten esto públicamente sino que pasan dobles mensajes o implícitos a sus seguidores. Si lo reconocieran directamente, su discurso se tornaría inaceptable para el discurso político hegemónico que es el que está incitando entonces a este tipo de censura que le permite mantener un poder equilibrado.

Ahora bien, la resistencia es inmanente al poder, aclara Zizek (2004), poder y contrapoder se generan mutuamente y es el poder mismo el que genera el exceso de resistencia que finalmente no podrá dominar y es la autocensura que realiza de sí mismo el Poder, lo que le permite reproducirse conteniendo al Otro. Comenzar a reconocer estos mecanismos hegemónicos y la forma que ellos toman en los libros de texto serían sin duda, un paso importante en la construcción de la ciudadanía crítica. Jurjo Torres (1993) aborda todas estas problemáticas y su correlato con los materiales escolares en donde pueden advertirse alarmantes analogías con los medios de comunicación masiva. Sugiere que los mismos componen una suerte de "currículum de turista" donde las problemáticas referidas por ejemplo a la diversidad son tratadas con las siguientes actitudes:

- Trivialización: Se analizan los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios con gran superficialidad y banalidad. Estudiándose sólo lo "turístico" como sus costumbres, alimentación, modos de vestir, rituales festivos, etc.
- Recuerdo: como recuerdos de un viaje turístico o exótico y además en una frecuencia de aparición muy reducida. Por ejemplo, una página del texto destinado a lo diferente.
- Desconexión: la diversidad separada de la vida cotidiana en las aulas, tratada con recursos como "el día de" o en una única disciplina, aislándola del resto de la actividad escolar.
- Estereotipización: se recurre a construir imágenes estereotipadas de esos "colectivos diferentes" y explicaciones justificativas del lugar social que ocupan.
- Tergiversación: se oculta y deforma la historia y orígenes de esas comunidades objeto de marginación. Para el autor es éste el caso más perverso ya que contribuye a generar una historia "a medida" que naturalice las situaciones de opresión. Se da

muchas veces incluso una especie de "psicologización de los problemas raciales o sociales", es decir, atribuirle a la persona en particular la situación de marginalidad sin analizar las estructuras sociales.

Esta modalidad de currículo de turista reproduce por un lado, la realidad que se muestra en las pantallas y por el otro, la marginación negando o desvirtuando la existencia de otras culturas. Esto ha llevado, según J. Torres a que se deje de ver a las instituciones educativas como lugares para contrarrestar la desigualdad y a que se pierda la confianza en las posibilidades de la educación como instrumento de democratización.

La posibilidad de la Interculturalidad

Es interesante la diferenciación que hace Canclini (2004) entre un mundo "multicultural" con yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación, y otro mundo "intercultural" globalizado. Cuando se habla de concepciones multiculturales, afirma el autor, se admite la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que usualmente refuerzan la segregación. Cuando se habla de "interculturalidad" se está remitiendo a confrontación y entrelazamiento, a lo que ocurre cuando los grupos interactúan. Los dos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. En este intento de estudio lo que sugiere García Canclini es una reconceptualización, en lugar de comparar culturas que operarían como sistemas preexistentes y compactos, se trata de prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculas a los grupos. Para entender a cada grupo hay que ver cómo éste se apropia y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos. Tampoco se trata de pasar de las diferencias a las fusiones como si las primeras dejaran de importar, es ver el modo en que las teorías de las diferencias necesitan articularse con otras concepciones de las relaciones interculturales: las que entienden la interacción como desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión. Una contribución importante en este sentido es la perspectiva "emic" es decir el sentido intrínseco que los actores dan a sus conductas.

Adoptar la perspectiva intercultural de la que habla el autor da ventajas epistemológicas y de equilibrio descriptivo e interpretativo concibiendo a las políticas de la diferencia no sólo como una necesidad de resistir. El multiculturalismo estadounidense y lo que en América Latina se llama más bien pluralismo, hizo aportes para visualizar los grupos discriminados pero su preocupación por cuestiones de políticas de representación y resistencia dejaron de lado las transformaciones estructurales.

Frente al incuestionable poder de lo económico en la situación actual –argumenta Zizek (2004)-, no debieran descuidarse categorías y cuestionamientos que tienen que ver con su importancia en relación a otros factores. En ese marco, la economía no debiera entenderse sólo como el desarrollo de las fuerzas productivas sino verse desde su relación conflictiva con las relaciones de producción, es decir, con la lucha de clases (la base misma está atravesada por lo político, jurídico, ideológico y cultural). Como puede verse no hay una relación mecanicista entre base/estructura. Al respecto es muy claro y coincidente Williams (1980) cuando advierte que usualmente los enfoques modernos de la teoría marxista consideran una base determinante y una superestructura determinada. Este autor propone que podría comenzarse por otra proposición que no es antagónica u opuesta que sería que el ser social determina la conciencia. Es decir que en la superestructura se hallarían: a) las formas legales y políticas que expresan las relaciones de producción; b) las formas de conciencia que expresan una concepción clasista del mundo; y c) un proceso a través del cual los hombres toman conciencia de un conflicto económico fundamental y lo combatan. Estos sentidos dirigen la atención hacia tres áreas: las instrucciones, las formas de conciencia y las prácticas políticas y culturales. Las tres están relacionadas y deben vincularse en el análisis. Esta superestructura se asienta sobre el fundamento verdadero que es la estructura económica de la sociedad. Sería un error, no obstante creer que lo económico es lo único determinante. La situación económica es la base pero los elementos de la superestructura también ejercen su influencia sobre las luchas históricas y en muchos casos prevalecen en la determinación de la forma que toman. Todos estos elementos no actúan por separado sino que son indisolubles porque son actividades y productos del hombre real. Los analistas ortodoxos analizaban base y superestructura por separado

perdiendo los procesos constitutivos. Otro error es ver a la base como algo estático cuando en realidad ésta es en sí misma un proceso dinámico e internamente contradictorio.

Es muy interesante en este momento del análisis, el aporte que realiza García Canclini (2004) cuando introduce en esta discusión los trabajos de Bourdieu. Considera que la mayoría de los mismos parten de dos preguntas fundadoras: 1- ¿Cómo están estructuradas –económica y simbólicamente- la reproducción y la diferenciación social?, y 2- ¿Cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, desigualdad y construcción del poder?

Para responderlas Bourdieu toma dos ideas centrales del marxismo: la sociedad está estructurada en clases sociales y las relaciones entre clases sociales son relaciones de lucha. Lo que agrega Bourdieu es el **consumo** como un espacio decisivo para la constitución de las clases y la organización de sus diferencias (a las ya existentes de relación con la producción y la propiedad). Le agrega, entonces, el modo de usar los bienes transmutándolos en signos. Es decir, la clase dominante puede imponerse en el plano económico y reproducir esa dominación, si al mismo tiempo logra hegemonizar el campo cultural. En la "reproducción" definió la formación social como un "sistema de relaciones de fuerza y de sentido entre los grupos y las clases" (Bourdieu y Passeron, 1970:20). La modificación que esto causó en los estudios tradicionales de análisis de clase fue que para conocer una clase social no es suficiente saber cómo participa de las relaciones de producción. También constituyen el modo de ser de una clase o fracción de clase el barrio en que viven, la escuela a la que envían a sus hijos, los lugares donde van de vacaciones, lo que comen, etc. Estas prácticas culturales son más que rasgos complementarios, son principios de selección o exclusión reales y jamás formalmente enunciadas (es el caso por ejemplo, de la pertenencia étnica o sexual). Entonces, además de concebir a la sociedad como una estructura de clases en lucha, Bourdieu reconoce la especificidad de los modos de diferenciación y desigualdad cultural construyendo su "teoría de los campos". Un "campo" está constituido por dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia el campo científico o el artístico han acumulado un capital (de creencias, conocimientos, habilidades) respecto del cual actúan dos posiciones: las de quienes detentan el capital y la de quienes aspiran a tenerlo. Estas tensiones son lo que Raymond Williams (1980) denominó "productos hegemónicos" y son

por lo tanto parte de un proceso complejo de experiencias, relaciones y actividades. Estas presiones son específicas y cambiantes y jamás pueden ser individuales o pasivas. Deben ser continuamente renovadas, recreadas, defendidas y modificadas. Por eso mismo, pueden ser también continuamente resistidas, limitadas y alteradas. Surge así la idea de contrahegemonía y hegemonía alternativa, ya que si bien la hegemonía siempre es dominante, nunca lo es de un modo total o exclusivo. Es este punto de análisis el que permite a las pedagogías críticas afirmar que es precisamente en el mismo lugar en que se da la opresión y naturalización de las ideas en donde pueden darse las posibilidades del cambio. Por ello, la mirada docente que desconozca el mandato político institucional difícilmente podrá encontrar en el diseño curricular un arma poderosa en la formación de ciudadanos críticos. Es fundamental trabajar sobre una concepción de currículo institucional como "...proyecto institucional cooperativo que representa una visión del conocimiento y de la educación, capaz de generar responsabilidades compartidas para transformarlo en práctica pedagógica autorregulada" (Pruzzo 1999: 17)

Un docente que se proponga tener una concepción crítica transformadora de la realidad partirá de una comprensión del currículo que cuestione las relaciones entre sociedad y escuela y entre teoría y práctica. Analizará reflexivamente la cultura escolar donde se materializan los contenidos escolares y las vivencias compartidas por el grupo social posicionándose como profesional intelectual,

"El intelectual es alguien que conoce su materia, tiene una amplia gama de conocimientos sobre otros aspectos del mundo, que utiliza las experiencias para formular teoría y cuestiona la teoría en base a una mayor experiencia. El intelectual también es alguien que posee el coraje de cuestionar la autoridad y que se rehusa a actuar en contra de su propio juicio y experiencia". (Khol, 1983: 29)

Este docente comprendido como intelectual transformador interviene en el mundo, opta, es un sujeto de búsqueda, de ruptura, de acción y cambio, su tarea consiste en hacer: Lo pedagógico más político y lo político más pedagógico (Giroux, 1996: 177)

Para lo cual instala la enseñanza como espacio de poder permitiendo la reflexión crítica a los sujetos y desarrolla una conciencia capaz de desarticular el sentido común que vuelve natural

al mundo de lo injusto. Instala en su lugar una conciencia problematizadora que pueda pensar y actuar para el cambio creando además, formas pedagógicas que favorezcan la construcción de historias que denuncien la invisibilidad de otras miradas y otras voces. La acción reflexiva genera una vigilancia que actúa de autocontrol permanente y sistemático de las creencias y moviliza a la acción responsabilizándose por las consecuencias éticas de esas comprensiones. Un docente que aborda desde esta perspectiva su práctica y los textos escolares tiene disposición para la negociación de los contenidos y se orienta hacia la investigación buscando generar un movimiento autorrenovador. Realiza en síntesis una mirada política sobre su práctica de educar aprovechando los intersticios que le deja la norma y los aprovecha para al decir de Pérez Gómez colocarse como "portero" de la Cultura Crítica habilitando el saber socialmente significativo a sus alumnos y convirtiéndose junto a sus colegas, nunca solo, en un intérprete del proyecto curricular posicionado desde las pedagogías críticas. Dicho en palabras de Mc Laren (1993), una pedagogías capaces de problematizar la educación como un espacio para la construcción de la identidad nacional, cultural y moral y de concientizar al ciudadano de la construcción social y geopolítica de la que participa.

CAPÍTULO 1

“Los libros de texto y el currículum prescripto”

Los libros de texto como productos culturales:

El discurso pedagógico de la última Reforma Educativa en nuestro país, a través de la cual se prescribe la enseñanza de al menos una lengua extranjera, se sostiene en posturas críticas de inclusión y mejora de la calidad educativa.

Ahora bien, el aprendizaje de esa lengua extranjera, en el caso de la jurisdicción de La Pampa el inglés -o la lengua originaria de las potencias que en este momento ostentan el poder- implica siempre una doble posibilidad. El mismo objeto de estudio, podría ser pensado como el beneficio o acceso a la emancipación, o por el contrario, como una forma de dominación que implique la obediencia y sumisión al orden político y social vigente.

En este marco, los libros de texto para la enseñanza del inglés devienen en artefactos culturales que pueden tanto apoyar como obstaculizar la mejora antes mencionada contribuyendo a uno de los dos fines enunciados.

La fundamentación de los contenidos afirma que:

> *...se hace necesario que el inglés se enseñe para: conectar niños y niñas a otras realidades culturales, realidades ya conocidas a través de los distintos medios de comunicación; ver el mundo desde otra perspectiva ampliando el punto de vista de su cotidianeidad; desarrollar estrategias de pensamiento que favorezcan la adquisición de competencias comunicativas; y ampliar, diversificar, facilitar la comunicación y la relación interpersonal..* (Materiales Curriculares para Tercer Ciclo EGB Lenguas Extranjeras 1997: 4).

Para Ángel Pérez Gómez (1998), la cultura impregna a un tiempo el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Es en ese sentido que el análisis de la cultura de un pueblo se vuelve complejo si es que la evolución económica, política y tecnológica extiende notoriamente sus límites, de manera que el contexto de influencias cotidianas o cercanas se universaliza como consecuencia de la omnipresencia de ciertos productos culturales.

Los libros de texto estarían dando cuenta de un conocimiento que ha sido legitimado como el de más valor por los expertos curriculares que diseñaron los contenidos y por las editoriales, que han hecho la traducción de los mismos al elaborar los textos y tienen, evidentemente, el dominio de la situación para imponerlo como socialmente válido en el mercado. Estos materiales, entonces, son producto de complejas relaciones de poder.

El conocimiento que circula en los textos no es neutral, el conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. El poder del conocimiento tiene que luchar por ejercerse en dos dimensiones en el análisis de Fiske (citado por Tamarit, 1987): la primera es controlar lo real, reducir la realidad a lo cognoscible, lo que comporta producirlo como constructo discursivo cuya arbitrariedad e inadecuación queden disimuladas en la medida de lo posible y, la segunda consiste en que esta realidad construida discursivamente sea aceptada como verdad indiscutible justamente por quienes no han de beneficiarse de ella. No menos importante en este contexto es entonces, analizar la herramienta que los enseña: los libros de texto en uso en las Unidades Educativas correspondientes a escuelas públicas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. Los materiales escolares, encarnan en su área lo que Raymond Williams ha dado en llamar "tradición selectiva":

"...una visión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente pre-configurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social" (Williams 1980: 137)

Es decir, una selección hecha por un sector, con su visión respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura. En este proceso, el reconocimiento del capital cultural de un grupo supone la anulación de los derechos de otro. Este "conocimiento oficial" (Apple, 1993), que se presenta como representativo de los pueblos, las etnias, los géneros, las religiones, a través de los materiales escolares, en realidad esconde miradas monolíticas sostenidas por un arbitrario cultural que se muestra como natural, cuando en realidad, nos aclara el autor, los libros de texto son creaciones culturales que distribuyen capital cultural.

Historia de los sellos editores

Macmillan Publishers S.A.

MPSA es el sello editor de los libros English Direct y Explorer Starter. Tal como puede consultarse en su página de internet fue creado en 1998 y es parte del holding Holtzbrink fundado por Georg von Holtzbrinck en Stuttgart in 1948. Comienza siendo un club del libro y tiene un enorme crecimiento en las décadas del 50 y 60 en toda Alemania con inversiones de importantes compañías vinculadas a la industria del libro hasta llegar en 1971 a conformar el holding Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck GmbH. Las inversiones en las áreas de prensa escrita y libros llevaron a que en la década del 80 la compañía se expandiera hacia los países de habla inglesa, primero hacia Estados Unidos y luego con la adquisición de la mayoría de las acciones de Macmillan en Inglaterra en 1990, llegando así a los países del mercado común europeo, Asia, África y Latinoamérica. Los cambios en el mercado y consecuentemente en los hábitos de lectura hicieron que el grupo se vuelque a inversiones en diarios, educación, segmentos científicos, multimedia y electrónica.

Macmillan es una de las más grandes editoriales del Reino Unido con compañías establecidas en todo el mundo, dueña de los más prestigiosos sellos publicitarios en las áreas educativas y científicas como Grove and Palgrave o el famoso periódico científico Nature. Sus objetivos (según lo explicitan en su página web), son:

- Proveer a las instituciones educativas, docentes, estudiantes, librerías y al público en general con publicaciones de alta calidad.
- Reconocer las necesidades vigentes y anticipar las tendencias futuras.
- Concienciar a sus clientes que Macmillan es la mejor opción para sus requerimientos a través del profesionalismo y calidad.

En Argentina son responsables de la importación y distribución de materiales para la enseñanza del inglés en el país como así también en otros países de Latinoamérica. Tienen tres centros: en Buenos Aires, Córdoba y Rosario, una página en internet con link

con la página central de Macmillan y con otras sedes como Uruguay, México, Brasil y Perú. MPSA es una de las cuatro compañías regionales establecidas por Macmillan en Latinoamérica.

Toda la información acerca de la editorial fue consultada de la página web que figura en la contratapa del libro de texto (www.macmillan.com.ar). No existe posibilidad dentro de las opciones ofrecidas en dicha página de saber quiénes son los responsables del grupo Macmillan en Argentina ya que sólo figuran direcciones pero no nombres u otras instituciones. Sí es posible recabar cierta información acerca de algunos autores de los textos a la venta en nuestro país. De las autoras del libro Explorer, figura una de ellas: Silvia Carolina Tibeiro. Clickeando sobre su foto es posible saber que es escribana y profesora de inglés. En un texto a modo de testimonio cuenta cómo comenzó a escribir un libro de texto que fue muy exitoso, se trata de "Sailing" de Macmillan para Segundo Ciclo de EGB y luego viendo los resultados continuó su tarea con "Explorer". Con Susana García Cahuzac, la otra autora de Explorer fue posible entablar una comunicación vía mail, fue muy accesible y colaboradora y ese material recabado será oportunamente analizado en capítulos siguientes.

Las autoras de English Direct figuran en la página de la editorial como autoras de otros textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en otros países. A través del contacto vía mail con gente de la editorial se ha podido averiguar que tanto Libby Williams como Ángela Llanas son de nacionalidad inglesa pero están establecidas en México, que este libro fue realizado por ellas y editado en Méjico con el nombre "Freestyle". Ese libro fue –tal lo expresa Marianela Alloatti de editorial MacMillan en Argentina- "dividido en libros más cortos" pero las autoras "no escribieron el libro para nuestro mercado en particular, sino para Méjico"[5]

Editorial Longman

El texto Let's go for EGB es de editorial Longman, sello editorial que integra el grupo Pearson junto a otras conocidas editoriales. Pearson fue fundado en 1844 como S.

[5] Los contactos vía mail que se realizaron con la editorial y la autora mencionada figuran impresos en Anexos.

Pearson e Hijo y fue originariamente un firma dedicada a la construcción en Yorkshire, Inglaterra. La firma pasó a Pearson hijo y en la próxima generación (1889) a cargo de Weetman Pearson se transformó en una de las constructoras más grandes del mundo con trabajos en Europa, China y Latinoamérica. Con el paso del tiempo el grupo Pearson con las características "globales" que lo caracterizaron desde sus inicios fue ganando nuevos mercados y nuevos matices, insertándose fuertemente en el mundo editorial. Hoy es líder global en publicaciones educativas con una influencia educativa estimada en 100 millones de personas en todo el mundo. En lo que se refiere a materiales educativos Pearson está compuesto por Pearson Prentice may, Pearson Longman, Pearson Allyn Bacon, Pearson Addison-Wesley, Pearson Benjamín Cumming y Pearson NCS entre las más importantes. Cabe aclarar que Pearson Education es parte de Pearson (Compañía Internacional de Medios) y que es parte del grupo financiero "Times".

Longman fue fundado por Thomas Longman en 1724 y fue desde los inicios un sello de publicaciones y una librería en Londres. La pertenencia al grupo antes nombrado fue lo que le permitió una expansión mundial y sus áreas de desarrollo son Inglés, Historia, Filosofía, Ciencias Políticas y Religión. Ofrece un extenso catálogo de materiales y en su interior aparecen otras conocidas editoras como Penguin y Scott Foresman que han sido adquiridas por Longman en los últimos años. Cubren desde el nivel inicial hasta materiales de posgrado, incluyendo libros de texto, diccionarios en CD-ROM y materiales en internet. Ofrecen además un servicio constante al cliente a través de sus páginas virtuales en todos los países de Latinoamérica, Europa, África y Asia. Es posible ingresar a través del sitio de cada país o en su defecto desde la principal seleccionando país de una vasta lista. Además de la posibilidad de la web está la instancia de las oficinas locales en todas las capitales de los lugares en los que se encuentran como así también la difusión a través de promotores que recorren el interior de estos países abasteciendo librerías, visitando escuelas, institutos privados de enseñanza y ofreciendo cursos cuyo objetivo principal es capacitar al docente en la utilización de los textos.

Si bien otras editoriales están teniendo un rápido crecimiento en países de Latinoamérica (tal es el caso de Macmillan) Longman sigue siendo el sello más fuerte en lo que a libros de texto de inglés se refiere. Su publicidad en internet cierra con la frase: "Cada

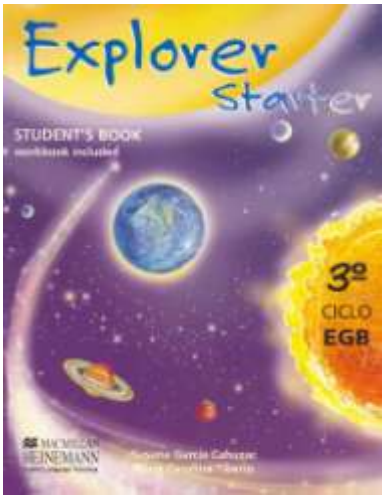
año, la mitad del billón de gente que aprende inglés como segunda lengua lo hace a través de Longman".

El libro de texto Let's go for EGB fue escrito por Elsworth, Jim Rose y Olivia Date. A pesar de que su título lleva al final el nombre de nuestra última Reforma Educativa y en su contratapa se argumenta que incluye un enfoque cross-curricular con temas y proyectos de todas las áreas de EGB, este mismo libro con idénticos contenidos pero como Let's Go, es promocionado en las páginas de internet de Longman en los siguientes países: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Méjico, Panamá, Nicaragua y Venezuela. En todos ellos es recomendado como el libro dinámico, ágil y divertido que llevará a los adolescentes de ese país a aprender el idioma inglés desde sus vivencias y contextos de pertenencia.

Respecto a los autores ha sido posible constatar en la página que tienen otros textos escolares y en el caso de Elseworth también de gramática, no ha sido posible acceder a currículo vitae o algún tipo de comunicación o acceso como sí lo fue en los de editorial MacMillan.

Libros de texto de inglés para EGB utilizados en la ciudad de Santa Rosa en el año 2005

En la ciudad de Santa Rosa, capital de la Provincia de la Pampa existen 11 Unidades Educativas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia. Los alumnos que se hallan en este momento en Séptimo año están incluidos en una franja etárea que va desde los 11 a los 14 años. Luego de un relevamiento de todos los establecimientos se ha obtenido que tres son los libros de texto que se están utilizando en el año 2005 en inglés de séptimo año de EGB: Explorer Starter de las autoras Susana García Cahuzac y Carolina Tibeiro, editorial Macmillan-Heinemann;. Let's Go for EGB de Steve Elsworth, Jim Rose y Olivia Date de editorial Longman y English Direct de Ángela Llanas y Libby Williams, también de editorial Macmillan-Heinemann. Cabe aclarar que algunos docentes han optado por conformar un material de trabajo fotocopiado para abaratar costos de sus alumnos. En estos casos han guiado la compaginación de los mismos con la referencia de contenidos desarrollados por los libros de texto antes mencionados.



Explorer Starter

Autoras: Susana García Cahuzac

Carolina Tibeiro

Editorial: Macmillan-Heineman

Año: 2002

El texto Explorer Starter presenta en su diseño de tapa una imagen del sistema solar en donde se ve el planeta Tierra en primer plano circundado por otros astros y la cercanía del sol iluminándolo. Ya el título del texto es significativo a la hora de crear una idea de búsqueda o exploración y vincular la lengua inglesa con la universalidad. A la izquierda dice "libro para estudiantes cuadernillo de trabajo incluido" y a la derecha en letras de

mayor tamaño y muy visible “Tercer Ciclo de EGB”. Más abajo el nombre de la editorial y las autoras.

La contratapa explicita precisamente en su primera línea que está diseñado para este nivel de la Educación General Básica “siguiendo los Contenidos Básicos Comunes. (Ley Federal de Educación N° 24195)”. Inmediatamente afirma que es “particularmente útil para grupos numerosos con diferentes niveles de lengua”. A continuación enumera lo que el libro proveerá: (La traducción es literal).

Explorer is a series for students of English at 3rd cycle EGB written following the Contenidos Básicos Comunes. (Ley Federal de Educación Nº 24195).

Explorer is particularly suitable for large groups and mixed language ability classes.

The Student's Book provides:

* Recycling of grammar points through a variety of highly motivating, topic-based units.
* Presentation of new language in a 'real world' context with cross-curricular topics.
* Different approaches for students' learning through pair work, group work, individual work and teacher-centred work.
* A wide variety of reading texts.
* Awareness of English as an international language.
* 24 page Activity Book section included.

The Teacher's Book provides:

* Lesson-by-lesson notes.
* Extra photocopiable material designed for fast finishers.
* Tests to be used throughout the year.
* CBC Charts to help presentation of lesson plans.
* Tapescripts.

Other course features:

* Two starting levels: teachers can use **Explorer Starter** for complete beginners or **Explorer 1** for false beginners.
* **Explorer 1** can be used after **Sailing** or any other 2nd cycle EGB series.
* 1 Cassette per level including dialogues, listening activities and stories.

Course components
Student's Book with Activity Book
Teacher's Book
Cassette (1)

MACMILLAN
HEINEMANN
English Language Teaching
www.macmillan.com.ar
Lisandro de la Torre 2285
(1440) Buenos Aires
Telefax (011) 4686-0848

- Reciclaje de los puntos de la gramática a través de unidades basadas en tópicos altamente motivantes: estos temas no siempre resultarán motivantes a los alumnos por estar muchos de ellos alejados de la cultura experiencial. Supervive la vieja concepción de lección que comienza y termina con cada lectura que se presenta en el texto.
-Presentación de la nueva lengua en el contexto del mundo real con contenidos curriculares de otras disciplinas. Si bien esta es una preocupación explícita del currículum puede observarse que el texto no toma contenidos que se desarrollen en otras áreas de séptimo año de EGB sino solamente algunas redes léxicas que serían propias por ejemplo de Ciencias Naturales. Es decir, presentar un diálogo en relación a un adolescente que colecciona insectos no implica estar propiciando la interdisciplinariedad.

-Diferentes enfoques para el aprendizaje de los estudiantes a través del trabajo en pares, el trabajo grupal e individual centrado en la tarea docente.

-Una amplia variedad de textos de lectura.

-Conciencia del inglés como lengua internacional. No hay menciones que fortalezcan la necesidad del conocimiento del inglés ubicando a los alumnos en su contexto político y social.

-Sección de 24 páginas de actividades incluídas.

Luego especifica qué es lo que incluye el *"Teachers"* o libro para el docente:

-Notas lección por lección.

-Material fotocopiable diseñado para alumnos que terminan rápido.

-Evaluaciones para ser usadas a lo largo del año

-Cuadros de los CBC para ayudar a presentar las planificaciones de las lecciones.
-Desgrabaciones (de la cinta que incluye el material de trabajo).

El teachers' o libro del docente fortalece una concepción de docente que descansa sus decisiones diarias en la prescripción del texto que provee toda suerte de indicaciones respecto a cómo llevar a cabo la práctica aúlica dejando escasísimos márgenes de desarrollo a la tarea profesional. Convierte al docente más bien en un aplicador.
- Finalmente se aclara que existen dos niveles iniciales: los docentes pueden usar Explorer Starter para aquellos alumnos que no tienen estudios previos y Starter 1 para los que ya han tenido alguna aproximación al idioma como el libro "Sailing" de la misma editorial para Segundo Ciclo o cualquier otro de este mismo nivel . Explica además que se incluye en el pack un cassette con los diálogos, historias y actividades prescriptas por el libro.

Organización del texto

El libro de texto "Explorer Starter" fue impreso en Colombia en el año 2002 y consta de 96 páginas con vistosos y coloridos diseños. Está formado por 12 unidades, cada cuatro unidades de enseñanza se presenta una de consolidación y una historia después de cada grupo.

En la primer página del libro se presenta un índice en forma de planificación en columnas incluyendo el nombre de la unidad, los contenidos gramaticales, las funciones del lenguaje, el vocabulario y las actividades prescriptas.

Contents

Unit	Page	Grammar	Functions	Vocabulary	Task
English around us	4		Spelling words	The alphabet	
1 Saying Hello	6	Present Simple: to be my/your This/That	Asking for and giving personal information. Greeting people.	Numbers (0-20) School things	Completing an address book.
2 Old and new	10	Present Simple: to be affirmative/interrogative What?	Describing objects.	Colours/Countries Words describing objects	Inventing and describing a dream car.
3 Fictional families	14	Present Simple: to be affirmative/negative/ interrogative – Who?	Talking about people.	Titles Words describing people	Describing a ficitional family.
Consolidation 1 Story 1	18 20	Bill Gates A new case			
4 Superheroes	22	Revision of Present Simple: to be These/Those/ I'm wearing	Describing clothes.	Clothes	Creating and describing a new superhero.
5 Pretty and ugly creatures	26	Present Simple: to like (I, You, We) affirmative/negative	Talking about likes and dislikes. Describing creatures.	Creatures Words describing creatures	Writing an article about an insect or a creature.
6 Looks	30	Present Simple: to have got affirmative/negative	Describing people.	The body Words describing people	Describing an actor in a film.
Consolidation 2 Story 2	34 36	Goldie vs Lethon Man or woman?			
7 Strange stories	38	There is/There are Prepositions of place Where?	Describing places.	The house Furniture	Telling a horror story.
8 Healthy and fit	42	Imperative affirmative/negative What time?	Giving instructions.	The time Days of the week Food and exercise	Advising a friend on a healthy lifestyle.
9 Different jobs, different lifestyles	46	Present Simple: (I, You, We, They) affirmative/negative	Describing routines. Talking about jobs.	Routines Jobs Numbers (30-100)	Writing a report on a job.
Consolidation 3 Story 3	50 52	Close encounters Noises in the dark			
10 Unusual pets	54	Present Simple: (He, She, It) affirmative/negative	Describing habits. Talking about likes and dislikes.	Months of the year Ordinals (1st-31st) Animals	Doing a survey about pets.
11 A true hero	58	Can affirmative/negative/ interrogative	Talking about permission and prohibition.	People and government	Writing the speech of a hero.
12 What are you like?	62	Present Simple interrogative	Describing personality. Describing habits.	Everyday activities Words describing personality	Doing a personality quiz.
Consolidation 4 Story 4	66 68	Our story A good or a bad friend?			
Activity Book	71		Word list	96	

Como puede observarse, en la columna funciones se hallan las actividades de producción oral y en la de tareas o actividades las de producción escritas. Los nombres o tópicos de las unidades son: “Saludando”; “Lo viejo y lo nuevo”; “Familias de ficción”; “Superhéroes”; “Criaturas hermosas y feas”; “Apariencias”; “Extrañas historias”; “Salud y estar en forma”; “Diferentes trabajos, diferentes estilos de vida”; “Mascotas inusuales”; “Un verdadero héroe”; “Cómo sos?”.

La consolidación de las tres primeras unidades es en base a una breve descripción de Bill Gates y la historia extra que se presenta es acerca de un millonario norteamericano. La consolidación siguiente es una historieta de una heroína que pelea con monstruos y dragones, mientras que la historia que se acompaña es acerca de una mujer viuda que para conseguir trabajo se hace pasar por hombre. La tercera es acerca de encuentros extraterrestres y la historia es de tres adolescentes en un cementerio. Todos estos textos tienen en común el trabajo de la comprensión lectora y son más extensos que los artículos que presenta el libro en el resto de sus unidades. La última consolidación es para escribir una historia guiada y la historia propuesta es de un chico que se siente más contenido por la computadora y el chat que por su familia. La unidad culmina con un listening de ecología. Estos textos al igual que las actividades que los acompañan serán abordados con posterioridad en diferentes momentos del análisis.

Es importante hacer mención al uso de recursos paratextuales de este libro. Al inicio aparece una fotografía de un grupo de adolescentes argentinos, alumnos de una de las autoras. Estos jóvenes vuelven a aparecer en otras situaciones y diálogos como así también otras fotografías reales de personajes famosos que ilustran los textos internos. Se alternan además dibujos y caricaturas de otros personajes; cuadros con las estructuras enseñadas y otros con datos históricos o sorprendentes que intentan atraer la atención del alumno.

<u>Let's go for EGB!</u>

Autores: Steve Elsworth
Jim Rose
Olivia Date

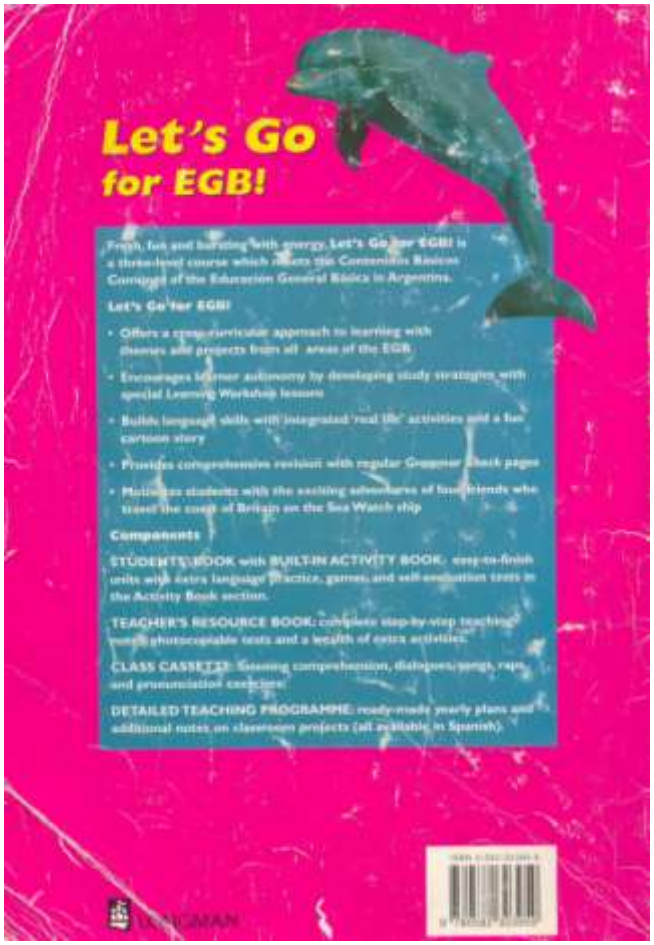
Año 1998

Editorial: Longman

El libro de texto "Let's go for EGB" es de editorial Longman y fue publicado por primera vez en el año 1996. El ejemplar utilizado en esta investigación corresponde a la quinta edición y está impreso en Turín, Italia en 1998.

En la tapa del libro puede observarse en colores vivos y brillantes el nombre del mismo incluyendo las siglas de la última Reforma Educativa acompañado por una foto de una persona practicando windsurf y otros elementos como una cámara fotográfica, un par de binoculares y relojes deportivos. Ya desde la tapa misma puede hacerse referencia al distanciamiento que todos estos objetos imprimen respecto a las vivencias cotidianas de los alumnos santarroseños. Se indica posteriormente en la tapa que este es el libro número 1 de lo que puede interpretarse continuará una serie y también la aclaración de que el libro de actividades está incluido en este ejemplar. En caracteres más discretos y de menor tamaño se presentan lo nombres de los autores.

La contratapa reitera la imagen acuática presentada en la tapa con la presencia de la fotografía de un delfín y un texto en donde se explicita que Let's go for EGB es un curso en tres niveles con los Contenidos Básicos para la Educación General Básica en Argentina.



Aclara que el texto:

- "Incluye un enfoque cross-curricular con temas y proyectos de todas las áreas de EGB": al igual que en el texto Explorer no se trabaja con contenidos prescriptos para otras disciplinas de EGB, son temas que tienen que ver en términos generales con alguna otra área pero no específicamente con contenidos de Séptimo año en esa asignatura.
- "Alienta el desarrollo de la autonomía con talleres para el desarrollo de estrategias de estudio": no ha podido observarse que se propicien este tipo de estrategias ya que se le da este nombre de taller a una página de actividades convergentes de consolidación de las estructuras enseñadas cada cuatro unidades.
- "Construye las habilidades de la lengua con actividades integradas a la vida real y con divertidas historietas": al igual que se señalara en el texto anterior hay desvinculamiento de lo que sería la cultura experiencial de los alumnos. Provee páginas para chequear de modo comprensivo la gramática enseñada;
- "Motiva a los estudiantes con las excitantes aventuras de cuatro amigos que viajan en un crucero por las costas de Gran Bretaña": tal como se señalara el hilo conductor mismo que construye el texto nada tiene que ver con la cotidianeidad de los alumnos.

Posteriormente la contratapa señala que el libro de estudio contiene en su interior un set de actividades para consolidación, juegos y auto evaluaciones; un libro para el docente con la enseñanza descripta paso a paso y material fotocopiable con más actividades; un cassette con actividades de comprensión auditiva y planificaciones anuales en español.

En las dos primeras páginas se hallan los contenidos del libro a modo de planificación.

STUDENTS' BOOK

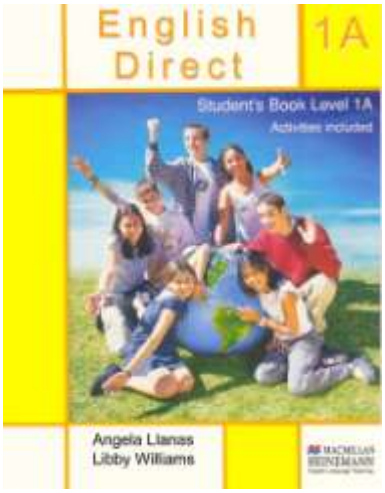
	Unit	Page	Grammar	Communication Skill	Vocabulary	Projects and Focus	ACTIVITY BOOK Unit	Page
	Get ready	4		Asking about English words	Numbers 1-20 · The alphabet · International words · Classroom objects		Get ready	64
	Welcome to Sea Watch	6						
1	Hello!	8	*to be* singular: *am/are/is* · subject pronouns: *I/you* Possessive adjectives: *my/your/his/her*	Introducing yourself			1	65
2	The Sea Watch ship	10	*to be* questions: *Where?* Demonstrative pronouns: *this/that* · Articles: *a/an*	Asking about things and places	Rooms and places		2	66
3	My family	12	*to be* questions: *Who?/How old?* Subject pronouns: *he/she*	Talking about people's jobs · Talking about people's ages	Numbers 21-99 · The family/jobs	Project: About my family	3	68
4	Build your skills Snowboy 1	14				Sea Watch Computerlink · pen friends	4 and 5 Go! Magazine	70
5	Learning workshop Grammar check	16			Word check: jobs/classroom objects		Test yourself 1	72
6	Countries of the world	18	*to be* questions and negatives: Short answers	Talking about where people come from	Countries		6	73
7	What time's breakfast?	20	*to be* plural: *are*	Talking about the time	Times		7	74
8	Nationalities	22	Subject pronoun: *we* · Possessive adjective: *our* Regular plural nouns	Talking about nationality	Nationalities	Project: Design a new stamp	8	75
9	Build your skills Snowboy 2	24				Film star family: Macaulay Culkin	9 and 10 Go! Magazine	76
10	Learning workshop Grammar check	26			Word check: countries/nationalities		Test yourself 2	78
11	A seaside town	28	Possessive: *'s* · *There is/There are*	Talking about possession · Describing what's in a picture · Talking about colours	Colours		11	79
12	Sit down, Jack!	30	Imperatives	Giving and understanding instructions	Basic verbs · Directions: *left/right* Sequencers: *first/then*		12	80
13	Dolphins	32	Modal: *Can/can't* · *Can* questions: *Which...?* Link words: *and/but*	Talking about abilities	Activity verbs · Animals	Project: Class survey of abilities	13	81
14	Build your skills Snowboy 3	34				Computerlink pen friends: A letter from Carlos	14 and 15 Go! Magazine	82
15	Learning workshop Grammar check	36			Word check: colours/adjectives		Test yourself 3	84
16	Patrick's surprise	38	Object pronouns: *me/us*		Basic verbs		16	85
17	A day on the ship	40	Present simple: Affirmative	Talking about routines	Sports and pastimes		17	86
18	Beverly Hills 90210	42	Present simple: Questions	Talking about personal information	Activities and interests	Project: Magazine article about a TV star	18	87
19	Build your skills Snowboy 4	44				"Friends": A TV game	19 and 20 Go! Magazine	88
20	Learning workshop Grammar check	46			Word check: Verbs		Test yourself 4	90
21	She doesn't like rats	48	Present simple: Negatives · *Like/hate* + noun	Talking about likes and dislikes	Days of the week		21	91
22	Food and drink	50	Adverbs of frequency	Talking about frequency · Ordering food in a cafe	Food and drink		22	92
23	The legend of King Arthur	52	*Have got*	Describing people and animals	Parts of the body	Project: A cartoon character	23	93
24	Build your skills Snowboy 5	54			Word check: food and drink/days of the week	Strange animals	24 and 25	94
25	Learning workshop Grammar check	56					Test yourself 5	96

Organización del texto

Como puede observarse los contenidos están repartidos en una introducción y 25 unidades. Cada una de ellas está cruzada en forma vertical por cinco columnas correspondientes a: gramática, habilidades de comunicación, vocabulario, proyectos y libro de actividades (consolidación de 32 páginas al final del libro con una evaluación cada cinco unidades). A su vez las unidades están agrupadas de a cinco y cada bloque contiene: dos "proyectos" a realizar, un "taller de aprendizaje", un "chequeo de gramática" y una historieta que continúa a lo largo del libro. Cabe aclarar que estos talleres de aprendizaje a los que también se hace referencia en la contratapa como estrategias para el desarrollo de la autonomía, sólo consisten en una página de actividades para que el alumno realice en forma individual a modo de consolidación. Al final del texto se hallan tres módulos con el nombre "Across Cultures" que desarrollan aspectos de la cultura del Reino Unido y de Estados Unidos. Si bien este punto será ampliamente desarrollado en el capítulo referido a interculturalidad en esta investigación, es importante señalar que más allá del título "A través de las culturas", todas las manifestaciones están limitadas al R.U.

Respecto a los recursos paratextuales este libro al igual que el Explorer Starter tiene un diseño muy atractivo respecto a las fotografías y colores. El grupo de adolescentes que lleva el hilo conductor del texto son dibujos al igual que una historieta que se desarrolla por capítulos en cada unidad, mientras que con menor grado de recurrencia aparecen fotografías reales, la mayoría de ellas de personajes famosos. Se presentan además cuadros comparativos con la gramática introducida en cada unidad y otros con redes léxicas o sugerencias de proyectos a realizar.

English Direct 1 A



Autoras: Angela Llanas

Libby Williams

Editorial: Macmillan- Heineman. Año: 2002

El libro English Direct 1 A presenta un diseño de tapa en el cual pueden verse un grupo de muy felices pre-adolescentes posando junto a un globo terráqueo. Al igual que en el texto Explorer Starter aparece la idea de universalidad del idioma uniendo a los adolescentes. Tres de ellos son varones y cuatro chicas. Esta es la única foto real del libro, en su interior se encontrarán sólo dibujos. En la tapa no hay referencias al ciclo de la enseñanza para el que el libro se recomienda. Sólo tiene su nombre, el de las autoras y señala que es el primer nivel de lo que aparenta ser una serie y que tiene "actividades incluidas", en clara referencia de que no existe otro libro aparte con actividades de consolidación como suele ocurrir r frecuente en los textos para lenguas extranjeras.

En la contratapa se explicita que el texto es una propuesta de Macmillan para el aprendizaje de inglés en EGB. Aquí sí se hace referencia concreta al sistema educativo argentino vigente. Luego, con un discurso directo hacia el estudiante, afirma que el mismo da las herramientas para poder entender y manejar el idioma inglés de una forma entretenida, ágil y divertida ya que "English Direct te ayudará a descubrir el mundo del inglés a medida que comiences a entender las canciones, las películas y la tecnología internacional" ofreciendo los conocimientos básicos para poder manejarse en el futuro trabajo y carrera.

El texto fue editado en Bogotá, Colombia en el año 2002 y consta de 32 páginas. La primera es un índice en donde se puede observar que English Direct consta de una introducción y 12 unidades, cada una de ellas de dos páginas, tres más de actividades al final del libro y un minidiccionario con traducciones al español en la última hoja. No presenta ninguna carta al docente o a los alumnos ni tampoco un listado de contenidos, tópicos o nombres de las unidades. Éstas últimas figuran en el índice como lecciones con números de orden del 1 al 12. Con respecto a la introducción podría decirse que es una lección más, la única diferencia con el resto es que no presenta al comienzo el listado de estructuras a trabajar como sí lo hacen las lecciones siguientes. Las unidades 4, 8 y 12 son de revisión y no presentan nuevos contenidos sino que retrabajan los correspondientes a ese grupo de lecciones e incluyen un cuadro muy breve con la gramática enseñada. Respecto a los tópicos no presentan ningún tipo de conflictividad pero tienen en común con los textos anteriores el distanciamiento de la cultura experiencial. Algunos de estos temas son: alpinismo, arribo de una actriz a un aeropuerto, viajes de intercambio, clase de buceo. Dada la importancia que autores como Pérez Gómez (1998) dan al partir de preocupaciones y situaciones que tengan que ver con el contexto de pertenencia de los sujetos para construir posteriormente aprendizajes relevantes es que esta desvinculación recurrente en los tres textos se convierte en una de las preocupaciones centrales de este trabajo de investigación y será consecuentemente retomada en diferentes momentos.

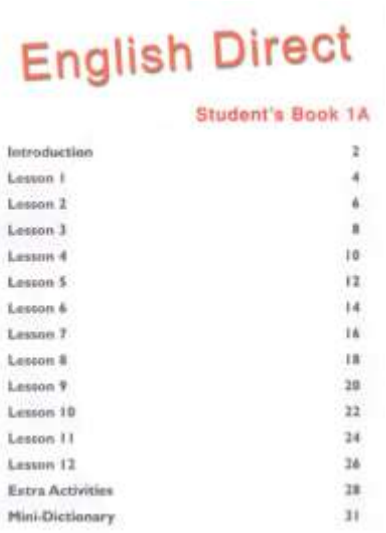
English Direct no figura en los catálogos de Macmillan ni tampoco en la página Web de la editorial. No está a la venta en librerías, es difundido por promotores de la editorial que visitan las escuelas y se ofrece como una alternativa para Unidades Educativas periféricas cuyos alumnos tengan bajo poder adquisitivo y no puedan comprar otros textos. El valor de English Direct es del 25 o 30 % del de los otros textos de la misma editorial prescriptos para este mismo nivel. El docente que desee utilizar este libro debe contactarse con Macmillan argumentando la imposibilidad de sus alumnos para la compra de otro material y es entonces cuando este sello editor arbitra los medios para la venta que puede ser contra-reembolso o a través de alguna de las librerías del medio que trabaje con ellos. De este modo, al decir de Ciriza (1992), el mercado distribuye los mensajes de modo diferenciado, condicionando así los procesos de producción, recepción y recodificación. Cabe aclarar que toda esta información respecto a la circulación de este texto fue recabada

en diálogo con los docentes a la hora de hacer el relevamiento de las Unidades Educativas para saber qué textos se estaban utilizando en Santa Rosa. Fue asimismo importante el aporte explicativo de las librerías del medio que corroboraron esta información.

Organización del texto

La mayoría de los textos para la enseñanza del inglés presenta una planificación al comienzo de los mismos del estilo a la que se les solicita a los docentes en las escuelas; no es el caso de English Direct. Éste incluye sólo un índice general con los números de unidad y páginas y al comienzo de cada unidad un pequeño cuadro con las estructuras a trabajar.

Los contenidos trabajados en el texto son los siguientes:


English Direct

Student's Book 1A

Introduction	2
Lesson 1	4
Lesson 2	6
Lesson 3	8
Lesson 4	10
Lesson 5	12
Lesson 6	14
Lesson 7	16
Lesson 8	18
Lesson 9	20
Lesson 10	22
Lesson 11	24
Lesson 12	26
Extra Activities	28
Mini-Dictionary	31

Introducción: algunas instrucciones para utilizar en clase.

Unidades 1 a 12:

I'm/He's/She's + name/age.

What's your/his/her name?

How old...? Numbers 1-100

Where are you/is he/she from?

I'm not/ He/She isn't

This is

Nationalities

We're/They're

Occupations/articles a/an

Possessive 's

What is it?

Have got/has got

Colours

Los recursos paratextuales de este texto son comparativamente muy pobres en relación a los otros dos libros. No tiene fotografías reales a excepción de la de la tapa, los

dibujos son caricaturescos, algunos de ellos monigotes trazados con pocas línea y el diseño no es vistoso ni atractivo. Los colores son opacos y los dibujos son elementales. Conserva el diseño que solían tener los viejos textos para la enseñanza del inglés anteriores a la Reforma Educativa y presenta sólo algunos cuadros resaltados en color para la gramática de cada lección.

Cabe aclarar que los libros de texto Explorer Starter y Let's go for EGB son utilizados en Unidades Educativas del centro de la ciudad, mientras que English Direct se emplea solamente en establecimientos de la periferia.

En adelante se utilizará la nomenclaturas **Texto A** para hacer referencia al libro "Explorer Starter"; **Texto B** para "Let's go for EGB" y **Texto C** para "English Direct".

Al interior de los textos

En los textos de inglés analizados como en todos los textos escolares, subyace inevitablemente un diseño curricular con una determinada concepción de aprendizaje, conocimiento y prácticas de enseñanza que deja traducir o vislumbrar una construcción cultural determinada. Este currículo prescripto que está presente en los libros de texto de EGB y que no necesariamente constará del mismo cúmulo de saberes en cada uno de ellos, da cuenta además, de un capital cultural que se espera construyan los sujetos de un país en un momento socio histórico particular y de determinados contenidos que han sido arbitrariamente seleccionados. Graciela Frigerio define al currículo prescripto como

" un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma regular de imponer un determinado recorte de saberes, un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento" (Frigerio, 1991:23)

Este sistema de pensamiento se centra en la existencia de un currículm enseñado, un currículo real que entrelaza al currículo prescripto (propuesta oficial, escrita y explícita), con la propuesta editorial (mediación que se materializa en los libros de texto y traduce a la propuesta oficial antes mencionada) y la cultura pedagógica de los actores (principios internalizados durante la propia formación). Este currículo prescripto como cultura oficial instalada y definida tiene por funciones legitimar una cultura, asegurarle a los sujetos una

cultura común con acceso al conocimiento, a los padres les provee información y a los docentes el marco de lo esperable, la propuesta y demanda de profesionalización y asegura a su vez, el control de la práctica educativa que esa cultura prevista, se desarrolle en el aula.

Analizar la propuesta editorial, tiene sentido para Graciela Frigerio por el hecho que en muchos casos, el libro de texto es el único soporte de la actividad de los alumnos y de los docentes. Esta autora cita a Zabalza (1988) en la aseveración:

...son sin duda los libros de texto los mediadores privilegiados y más influyentes. Las diversas casas editoriales producen su propia "interpretación", y desarrollo del programa de cada nivel educativo. (Zabalza en Frigerio 1991:37)

Los materiales elaborados por las editoriales serían entonces, una expresión significativa de la propuesta curricular, configurando a un tiempo la traducción de la propuesta oficial y del conocimiento erudito. Para esta autora, las editoriales pueden desarrollar distintos grados de autonomía respecto a la prescripción oficial ya que al "dar letra a la norma" pueden usar en mayor o menor medida los intersticios y consolidar un sistema curricular trivial (o duro) o no trivial. Así los textos podrían: reproducir la norma curricular oficial; aprovechar los intersticios del currículo prescripto para abrirlos o para obturarlos; realizar una propuesta específica, independiente o transgresora de la prescripción .

Se abordará a continuación la adecuación de los textos analizados respecto a la propuesta curricular, es decir, se analizará comparativamente la propuesta editorial con la prescripción oficial.

Adecuación de los libros de texto al currículum jurisdiccional

Esta categoría aborda la fidelidad o alejamiento de los textos respecto a la propuesta oficial plasmada en los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza del inglés en 7° año de EGB en la jurisdicción de La Pampa. En el diseño curricular mencionado los contenidos han sido presentados como conceptuales, procedimentales y actitudinales, por lo que esta categoría de análisis se enfocará hacia los tres tipos de contenidos.

Adecuación de los libros de texto a los contenidos conceptuales del currículum

Se presenta a continuación copia de la página 9 de los CBC en donde pueden observarse los Contenidos Conceptuales para 7° año de inglés y para su comparación se han elaborado tres estructuras didácticas de acuerdo a los contenidos conceptuales y sus relaciones en cada uno de los tres libros de texto analizados. Cabe aclarar que en cada una de ellas se han volcado los contenidos en el orden de aparición en el texto y con el señalamiento de vínculos que ellos presentan.

CONTENIDOS CONCEPTUALES SÉPTIMO AÑO EGB

Primer Nivel en Tercer Ciclo

Eje 1: Inglés como medio de categorizar el mundo.	Eje 2: Inglés como instrumento de la comunicación
CONTENIDOS CONCEPTUALES	
Sistema fonológico: modo y lugar articulación entonación, ritmo y acento, inteligibilidad general.	Discurso oral
Sistema morfológico: inflexiones de sustantivos, pronombres personales, adjetivos posesivos y demostrativos.	Fórmulas sociales en intercambios cotidianos (saludos, formas de tratamiento, apertura y cierre de diálogos de estructura simple).
Sistema sintáctico parcial (have got, be, can afirmativo, negativo. Texto oral: estructura de interacción: Interrogativo. Imperativo. Presente Receptivo.	Mensajes cortos, instrucciones una o dos consignas, suspensión de turnos. Discurso oral extendido. Recursos literarios y no literarios.
Sistema semántico: nociones: lugar, tiempo, habilidad, posesión, acción en proceso, existencia, acción habitual, causa, número.	Efectos sonoros de canciones, rimas, adivinanzas, recursos literarios en textos literarios y no literarios.
Actos de habla: saludar, presentarse, identificar, decribir, pedir, localizar, agradecer, expresar deseos, gustos, desagrado, dar la hora.	Discurso escrito.
Vocabulario: pertinente a las unidades semánticas seleccionadas.	Estructura del texto escrito: texto, párrafo, marcadores cohesivos, oración, palabra, letra, nociones de coherencia discursiva.
Sistema ortográfico: convenciones del modo escrito en inglés, apóstrofe. Uso de mayúsculas y minúsculas. Signos de interrogación y exclamación	Tipos de texto para la recepción: instrucciones (incluyendo las de soft), descripciones, poesías, adivinanzas, cantidades, recursos literarios en textos literarios y no literarios.
	Tipos de texto para la producción a)lista, invitación, consigna, mensaje cuestionario, b) viñetas, leyendas, descripciones, adivinanzas.
	Adecuación del uso según contexto, audiencia, propósito (interlocutores tema principal, propósito comunicativo.

(Materiales Curriculares 1997:9)

A – EXPLORER STARTER

Presente Verbo TO BE afirmativo Adjetivos Posesivos Demostrativos singular	* información personal * saludos	**V** números (0-20) **O** objetos escolares
Afirmativo – Interrogativo What	descripciones de objetos	**C** colores - países - adjetivos para describir objetos
Afirmativo – Interrogativo – Negativo Who Caso posesivo	descripción de personas	**A** familia
To be af. int. neg. demostrativos plural I'm wearing	descripción de ropas	ropas **B**
PRESENTE SIMPLE (I - You - We) (afirmativo – negativo)	descripción personajes	cine, ficción
HAVE GOT: afirmativo - negativo	descripción personas	**U** el cuerpo - adjetivos
THERE IS – THERE ARE PREPOSICIONES DE LUGAR WHERE	descripción de lugares	**L** la casa - muebles
IMPERATIVO (afirmativo – negativo) What time?	instrucciones	la hora – días de la semana – comida - ejercicio **A**
PRESENTE SIMPLE (I – You – We – They) (afirmativo – negativo)	descripción de rutinas y profesiones	rutinas – trabajos – profe-siones – números (30-100) **R**
PRESENTE SIMPLE (He – She – It) (afirmativo – negativo)	descripción de hábitos	meses del año – números ordinales - animales
MODAL CAN (afirmativo - interrogativo - negativo)	permisos y prohibiciones	**I** gobierno - poder
PRESENTE SIMPLE INTERROGATIVO	descripción de personalidad descripción de hábitos	actividades personalidad **O**

B - LET'S GO FOR EGB

TO BE PRESENTE (singular) → **V** → números (1-20), el alfabeto

pronombres personales (I – You) → presentaciones → objetos de la clase

adjetivos posesivos

O

TO BE (interrogativo)

WHERE

PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS (singular)
artículos A / AN
} preguntas de cosas y lugares → **C** → la casa

WHO – HOW OLD
pronombres personales (He – She) → preguntas y respuestas de trabajos y edades → **A** → familia – trabajos – números (21-99)

TO BE (interrogativo y negativo)

respuestas breves

B

TO BE PLURAL: are

Pronombre personal "we"

Adjetivo posesivo "ow"

Sustantivos plurales regulares
} preguntas y respuestas acerca de la procedencia, la nacionalidad, la hora → **U** → países, la hora, nacionalidades

THERE IS – THERE ARE → descripción de un dibujo

Caso posesivo

L

IMPERATIVO → instrucciones

MODAL CAN (afirmativo – interrogativo – negativo)

WHICH
} habilidades

Conectores AND/BUT

A colores, verbos, adjetivos, conectores, animales

R

PRONOMBRES OBJETIVOS (me / us)

PRESENTE SIMPLE AFIRMATIVO

PRES. SIMPLE INTERROGATIVO
} rutinas e información personal → **I** → verbos, deportes, pasatiempos, actividades, intereses

O

PRESENTE SIMPLE NEGATIVO

ADVERBIOS DE FRECUENCIA
} descripciones de rutinas, personas y animales → días de la semana, comidas y bebidas, partes del cuerpo

C - **ENGLISH** **DIRECT**

V

E
R
B
O

T
O

B
E

P
R
E
S
E
N
T
E

IMPERATIVOS (instrucciones para el aula)

Forma afirmativa personas del singular

* I'm – He's – She's + name / age

* What's your / his / her name?

* How old? → Numbers (1-100)

Forma interrogativa y negativa singular

* Where are you / is he / she from?

Forma negativa personas del singular

* This is...

* Nacionalidades

Forma afirmativa y negativa personas del plural

* We re / They're – We aren't – They aren't

* Ocupaciones → artículos a / an

* Caso posesivo

* What is it? It's...

* What colours is...

HAVE GOT / HAS GOT → Formas afirmativa y negativa

V

O
C
A
B
U
L
A
R
I
O

la clase

números

países

deportes

familia
ocupaciones

campam.
escuela

colores
ropa

Análisis comparativo de las estructuras didácticas de los textos

Tal como puede observarse en las estructuras conceptuales correspondientes a los tres textos, el cúmulo de contenidos difiere notoriamente entre A y B respecto de C. Una primer mirada permite distinguir que el libro A trabaja con 71 conceptos, el libro B con 67 y el C con 30.

Así, cada texto ha desarrollado las redes semánticas que los tópicos utilizados para presentar los contenidos han requerido. Puede observarse, no obstante, una diferencia cuantitativa notoria de A y B con respecto a C lo que guardaría coherencia con el cúmulo de contenidos tratados que ya fueran presentados en las estructuras. Mientras que A desarrolla 23 tópicos, B lo hace con 22 y C con 10. A su vez, tanto el texto A como el texto B desarrollan en cada temática amplias redes de vocabulario mientras que en el caso del texto C son muy reducidas; por ejemplo, en el tratamiento de ítemes vinculados a profesiones A trabaja con 18 profesiones, B con 13 y el texto C presenta sólo 8 palabras. En los tres textos la fragmentación interna respecto a no tener ninguno de ellos un eje problemático estructurante a no ser por el Texto B con su idea del viaje en crucero, el cual tampoco se considera como tal por su trivialidad, falta de conflicto e inaccesibilidad para los alumnos. Además, es interrumpido permanentemente con temáticas que nada tienen que ver con él. No deja de ser significativo a su vez recordar que el Texto A consta de 96 páginas, el Texto B también de 96 y el Texto C de 32.

Cuadro comparativo de la estructura de los textos

LIBRO DE TEXTO	CANTIDAD DE CONTENIDOS CONCEPTUALES	CANTIDAD DE TÓPICOS	CANTIDAD DE PÁGINAS	COSTO MERCADO
TEXTO A	**71**	**23**	**96**	**$ 26**
TEXTO B	**67**	**22**	**96**	**$ 25**
TEXTO C	**30**	**10**	**32**	**$ 8**

La propuesta curricular y su presentación en dos ejes

En cuanto a la propuesta curricular los contenidos conceptuales y procedimentales han sido divididos en dos grandes ejes: "Inglés como medio de categorizar el mundo" (Eje 1) e "Inglés como instrumento de comunicación" (Eje 2). El primer eje trataría con aquellos contenidos que tienen que ver con qué es el lenguaje mientras que el segundo eje correspondería a el "para qué" o a la utilización del mismo. En ambos ejes las prescripciones son generales en cuanto a que no sugieren temáticas o tópicos para el tratamiento de los contenidos, ni secuencias o graduaciones pre-establecidas al interior de cada año. Se presentan a modo de grandes titulares. En el primer eje los contenidos están agrupados de acuerdo a los sistemas del lenguaje: (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y ortográfico) más actos de habla y vocabulario. En el segundo eje están divididos en: Discurso Oral (fórmulas sociales, tipos de mensaje, tipos de mensaje, efectos sonoros y recursos literarios y no literarios) y Discurso Escrito (estructura de texto, tipos de texto sugeridos para la producción y tipos de texto sugeridos para la recepción; adecuación). Los dos ejes de algún modo están quebrando la comunicación al colocar por un lado a aquellos elementos que constituyen el lenguaje y por el otro a la utilización del mismo provocando una fragmentación que debería ser resuelta en la práctica. La fragmentación continúa al presentar a los contenidos conceptuales separados de los procedimentales y los actitudinales y finalmente, al interior de cada eje los distintos sistemas, como puede apreciarse, también se presentan desvinculados.

En este marco podemos decir que el texto A presenta adecuación a la norma en todos los contenidos conceptuales propuestos por el currículum prescripto con dos excepciones:

- Lo referente al sistema ortográfico ya que si bien el libro utiliza en sus textos esos contenidos (convenciones del modo escrito en inglés, apóstrofe, uso de mayúsculas, minúsculas, signos de interrogación y exclamación), no hay instancias propuestas para la reflexión, análisis y enseñanza de los mismos.
- Efectos sonoros de canciones, rimas, recursos literarios, propuestos en el eje 2. No aparecen textos con estas tipologías y los recursos no son presentados como contenidos en si mismos.

Es interesante señalar que este texto agrega o profundiza algunos contenidos no prescriptos. Es el caso del uso del Presente Simple que en la propuesta curricular está incluido sólo en su aspecto "receptivo" y el texto lo trabaja también en su forma "productiva". De igual manera introduce números ordinales.

Con respecto al texto B, contempla todos los contenidos conceptuales propuestos por los Contenidos Básicos Comunes, su adecuación a la norma sería total agregando además: pronombres objetivos, presente simple productivo y adverbios de frecuencia.

El texto C limita los contenidos propuestos por el currículo prescripto respecto a los contenidos conceptuales.

Eje 1:

Dentro del Sistema Fonológico no desarrolla modo y lugar de articulación, entonación, ritmo y acento; En el Sistema Morfológico faltan adjetivos demostrativos (sólo presenta *this*, no trabaja *that* ni sus plurales respectivos); adjetivos posesivos plurales (sólo trabaja las personas del singular);

En el Sistema Sintáctico no trabaja el modal *can* afirmativo y negativo; el Imperativo (sólo presenta órdenes en afirmativo para el trabajo del aula); Presente Receptivo.

Dentro del Sistema Semántico no están presentes las nociones de habilidad, tiempo, acción habitual, causa.

En lo que respecta a los Actos de Habla no aparecen describir, pedir, localizar, expresar deseos, gustos, desagrado, dar la hora.

En el Sistema Ortográfico no aparecen convenciones del modo escrito en inglés, apóstrofe, uso de minúsculas y mayúsculas, signos de interrogación y exclamación.

En el eje 2 excluye: discurso oral extendido; recursos literarios y no literarios; estructura del texto escrito: texto, párrafo, marcadores cohesivos, nociones de coherencia discursiva, producción de consignas, invitaciones, viñetas, leyendas, descripciones, adivinanzas, adecuación del uso según contexto, audiencia, propósito, interlocutores, tema principal, propósito comunicativo.

Como puede observarse este libro de texto presenta un claro recorte de saberes respecto a la propuesta oficial y aun aquellos que se abordan son presentados muy escuetamente, con un desarrollo muy pobre de la lengua y sus funciones y con el objetivo evidente de trabajar las estructuras de manera aislada y artificial, ausente de todo contexto. Cabe recordar que tal como ya fuera anticipado éste es el texto que se está utilizando en las Unidades Educativas periféricas asegurando desde la selección misma del texto una marginación en el acceso a los contenidos.

Adecuación de los libros de texto a los contenidos procedimentales del curriculum.

Los contenidos procedimentales están presentados en el currículo prescripto en la página 13 en forma general para todo el nivel (7°, 8°, 9°) y en la página 10 específicamente para 7°año.

Los "contenidos procedimentales" constituyen una designación nueva para contenidos cuya presencia en la historia de la Didáctica han tenido diversas nominaciones. Es interesante en este punto la transcripción de la definición de procedimiento de Coll citada por Pruzzo:

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Que el alumno aprenda a llevar a cabo las actuaciones requeridas para conseguir una meta es lo que se pretende de modo fundamental, con la inclusión de los procedimientos en el currículo. Trabajar los procedimientos significa, en definitiva, desvelar la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz... Lo que aprende propiamente el alumnado respecto a este procedimiento es a saber hacer algo. (Coll citado por Pruzzo 1999:151)

Para Comenio (1976) la "autopraxia" implica estos "haceres" de los que habla Coll, pero con la versión de que "auto" está señalando haceres realizados, ideados por el mismo sujeto de aprendizaje. En el curso del tiempo, durante el siglo XX, se enfoca la disciplina a enseñar como un saber constituido por una estructura semántica que comprende el entramado de ideas y conceptos producidos en una disciplina y una estructura sintáctica

identificada con el método propio de cada disciplina (Schwab 1973, Litwin 1995, Pruzzo 1999). Es decir que lo procedimental estaría dando cuenta de la metodología con la que se ha construido ese saber, las formas de organización e interpretación que implica. Por eso para Delbal (citado por Pruzzo 1999) era importante aprender el "método científico" (único y universal) para preservar el enfoque epistemológico en la enseñanza del saber. Para Pruzzo (1999):

...preferimos considerar los procedimientos como operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad y que implican el proceder metodológico de un investigador, es decir los concebimos como la forma de pensar propia de las disciplinas involucradas, componentes de su propia estructura sintáctica....Mientras que los conceptos o ideas pueden ser aprendidos tanto leyendo un texto, como escuchando las explicaciones de un profesor, o resolviendo situaciones problemáticas, los procedimientos y actitudes no se aprenden por transmisión verbal, sino sólo por la acción directa sobre la realidad. (Pruzzo 1999: 151-152)

Por lo tanto, "contenido procedimental" no está haciendo alusión a cualquier "hacer" por parte del alumno, lo que llevaría a una concepción didáctica "activista" desvinculada del saber a enseñar. Lo procedimental implica lo sintáctico, es el saber "hacer" propio del ámbito del saber que se enseña. Ese saber hacer para nada azaroso, mecánico ni repetitivo implica procesos cognitivos que activan la producción del saber y suponen además, intercambios sociales que activan, en situaciones contextualizadas en tiempo y espacio, operaciones cognitivas orientadas hacia finalidades específicas que llevan a la reestructuración. Se diferencian así los contenidos procedimentales de las "actividades" que permanentemente realizan los sujetos, pero especialmente de las actividades de consolidación. Para Pruzzo (1999)

estos contenidos implican una actividad de búsqueda sobre el mundo para satisfacer las necesidades, es una actividad que puede ser práctica pero es a la vez, ideatoria (se representa mentalmente la realidad) y en la que el sujeto se la apropia a través del conocimiento...

- *surge por necesidades del sujeto (sentir), en su interrelación con la realidad;*

- *provoca una actividad sobre el mundo (hacer);*
- *implica el pensamiento (pensar);* (Pruzzo 1999:126)

El diseño curricular en su página 13 retoma casi textualmente la definición de contenidos procedimentales de Coll cuando afirma: "La enseñanza del inglés para la comunicación internacional, apunta a saber hacer, es decir desempeñarse eficazmente en la comunicación". (Diseño curricular jurisdiccional 1997: 13)

Se analizará a continuación, la adecuación de los textos a los contenidos específicos y luego la adecuación a los contenidos procedimentales generales ya que de este modo se presentan en el currículum.

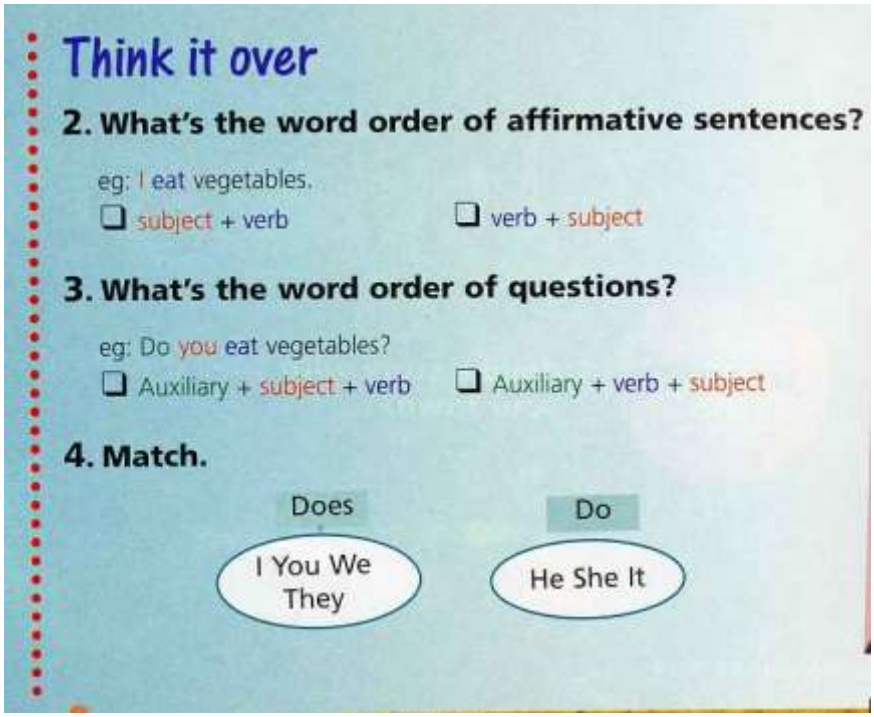
Adecuación de los libros de texto a los contenidos procedimentales específicos.

El texto A presenta las siguientes adecuaciones a la norma curricular respecto a los contenidos procedimentales de Séptimo año:

Eje 1: Inglés como medio de categorizar el mundo

- **"Empleo de pronunciación, ritmo y acento."** Ejemplo de esta instancia son los textos de las páginas: 4 (alfabeto); 6 y 7 (diálogo); 8 (números); 9 (breve texto informativo); 10 (frases nominales de un póster). En cada caso la consigna consiste en escuchar y reproducir imitando la grabación. Estos contenidos se abordan en el texto desde actividades rutinarias y repetitivas sin finalidad comunicativa. Además en las páginas 7, 15, 27, 39, 47 y 59 se trabajan sonidos fonéticos en forma comparativa con la lengua madre. Por ejemplo, en la página 7 bajo el título *Complete and compare the sounds* (Completa y compara los sonidos), se presenta las palabras *hello* y su significado "hola" para trabajar la comparación del sonido "h" en inglés y castellano. Todas estas actividades de consolidación no implican un "saber hacer" tal como fuera definido desde lo procedimental.
- **"Uso de los sistemas inflexional y sintáctico"**: el texto presenta cuadros explicativos como el de la página 65 (orden que deben tener las palabras en una

oración afirmativa), o la agrupación de pronombres personales de acuerdo al uso de “have” o “has” en la página 33.



- **“Reconocimiento y producción de conceptos específicos, actos de habla transparente, algunas expresiones idiomáticas y de vocabulario apropiado”**: en este punto puede decirse que hay adecuación a la norma respecto a la presentación de algunas expresiones idiomáticas como en el caso de las páginas 4 y 5 (inscripciones en artículos de ropa).

  I’m a bad boy; I hate Mondays (Soy un chico malo; Odio los lunes). (Explorer Starter página 4)

- **“Empleo del sistema ortográfico, reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita en inglés.”** Están presentes en el texto respecto al uso o puesta en práctica de los mismos pero no hay elementos teóricos que desarrollen estos elementos del lenguaje lo cual trae aparejada la ausencia de reflexión metalingüística en este punto.

Eje 2: Inglés como instrumento de la comunicación[6]:

[6] Cabe aclarar que dado el énfasis puesto por la propuesta curricular en la prescripción del enfoque comunicativo con que debería enseñarse esta lengua extranjera, la adecuación a la norma en este aspecto se abordará en profundidad en el capítulo 2 de esta tesis.

- **“Interpretación y empleo de fórmulas sociales en intercambios cotidianos”**, hay adecuación parcial a la norma. Por ejemplo, en las páginas 6 y 7, diálogo entre adolescentes que se conocen ocasionalmente y posterior presentación a nuevos amigos;
    - *Stop! Your school things!* (Pará! Tus útiles!)
    - *Oh! My school things!* (Oh! Mis útiles)
    - *Hello! Here’s your notebook.* (Hola! Acá está tu cuaderno)
    - *Hi! Thank you.* (Hola! Gracias)
    - *I’m Nick. What’s your name?* (Yo soy Nick. ¿Cuál es tu nombre?)
    - *Vicky.* (Explorer Starter página 6)

Otro ejemplo es el diálogo entre dos amigos y la hermana menor de uno de ellos en la página 26. Cabe aclarar aquí que el libro lo presenta desde textos y situaciones que podrían ser consideradas cercanas a la cultura experiencial de los alumnos lo que posibilitaría la interpretación, pero no hay instancias propuestas para que los alumnos produzcan autónoma y significativamente otras instancias similares alejándose de ese modo del enfoque comunicativo propuesto por el curriculum.

- **“Comprensión y formulación de consignas simples”**: en este caso hay adecuación a la norma en lo que se refiere a la comprensión ya que todas las consignas del texto están formuladas en inglés, por ejemplo, en la página 19, actividad número 4: *Listen and complete with numbers and letters.* (Escuchar y completar con números y letras) No hay adecuación respecto a la producción dado que en ningún momento se solicita a los alumnos la elaboración de consignas.
- **“Reconocimiento visual del texto y su tipografía, aproximación a la adecuación de cada texto”**: respecto a este contenido puede decirse que sólo hay instancias en donde se explicita estar trabajando con determinada tipología textual como por ejemplo: *Choose a title for the dialogue* (página 27) (Elegir un título para el diálogo) de lo que los alumnos podrían inferir que textos con esas características son “diálogos”; o *Write a description* (página 29) (escribir una descripción) donde los alumnos tienen que escribir una descripción de un insecto reproduciendo la estructura de la descripción anterior. Esto hace que la

actividad sea mecánica, más de completamiento y reproducción que de producción. Además, en ningún caso se explicita qué características tiene un texto descriptivo, un diálogo u otro tipo de texto. La selección de diversas tipologías textuales hace que el texto rompa la isotopía estilística aun al interior de cada unidad. Es decir, el libro presenta diferentes tipologías textuales pero no prescribe actividades que permitan a los alumnos reconocerlas y trabajar su adecuación. Estos aspectos podrían ser retomados por el docente para su desarrollo pero no hay sugerencias al respecto.

- **"Identificación, caracterización y ejercicio de los usos sociales de la lectura"**. No existe adecuación a la norma en este contenido, ya que tal como se mencionó en el primer eje las instancias de lectura son para reproducirla con pronunciación y entonación adecuada pero no se trabajan los usos sociales de la misma.
- **"Recreación de la estructura informativa y su significado, análisis de conectores y sus referentes"**. No hay adecuación a la norma. El texto no presenta propuestas en donde se analice reflexivamente la estructura con sus conectores y referentes y la recreación es siempre mecánica o convergente. Por ejemplo, en la página 48 los alumnos tienen un listado de verbos y la propuesta es ir tomando de ese listado para hablar de su rutina uniendo los ejemplos con el conector *then* (luego). La tarea es mecánica, no reflexiva respecto a la referencia
- **"Desarrollo de estrategias de escritura en proceso, uso del procesador de texto"**. No hay adecuación a la norma respecto a las estrategias de escritura en proceso. Sólo en una instancia, en la página 49, para escribir un informe, los alumnos primero leen un informe acerca de un trabajo, luego eligen otro, buscan información, completan un formulario, buscan adjetivos que lo describan, luego lo escriben y finalmente lo leen para el resto de la clase. No hay sugerencias del uso del procesador de textos. Aquí también como en el contenido anterior las estrategias de escritura de los textos son básicamente instancias de reproducción o escritura guiada en donde no se da lugar a la creatividad o la expresión de ideas personales.

- **“Uso de diccionarios monolingües ilustrados”.** No hay sugerencias del uso de diccionarios ni actividades que lo requieran.

En síntesis, en términos generales, el Texto A presenta adecuación a la norma en lo que se refiere al Eje 1 del diseño curricular pero no hay adecuación en el Eje 2 en donde los aspectos más importantes que hacen al enfoque comunicativo del mismo se hallan desvirtuados. Es notable, asimismo, que dos de los contenidos procedimentales propuestos por el currículo en este eje comunicativo tienen que ver con recrear o reproducir (aunque de manera convergente) y uno de producir consignas, el resto son de interpretación. Pruzzo (2002) diferencia las actividades de carácter convergente de las divergentes:

En la respuesta convergente existe una única posibilidad de respuesta, por implicar datos específicos (fechas, nombres, etc) o por el representar la respuesta esperada por el docente. En sí convergen hacia una única respuesta posible, y a veces plantean la opción por sí o por no....No denotan la reflexión, porque traen la respuesta en la misma pregunta o porque plantean un recuerdo de datos obvios... Preguntas divergentes son las que dan lugar a diversas respuestas, habilitan el pensamiento creativo y pueden dar lugar a tareas socializadoras. (Pruzzo 2002: 93)

Es evidente entonces, que el peso en la organización de la propuesta está puesto en comprender más que en producir y que dentro de ese marco ambos procesos se trabajan distanciados de la reflexión.

El texto B presenta las siguientes adecuaciones a la norma curricular respecto a los contenidos procedimentales de Séptimo año:

Eje 1: Inglés como medio de categorizar el mundo

- **"Empleo de pronunciación, ritmo y acento."** Este texto también cuenta con una cinta grabada que reproduce los textos sugeridos para lectura y otras actividades. Ejemplo de esta instancia son los textos de las páginas 30 (diálogo); 39 (canción); 48 (días de la semana); 56 (listado de vocabulario).

Listen and repeat the days of the web

Sunday	*Wednesday*	*Saturday*
Monday	*Thursday*	*the weekend*
Tuesday	*Friday*	

(TextoB página 48)

En cada uno de los casos ejemplificados la consigna consiste en escuchar y reproducir imitando el tape. Además en las páginas 26, 36, 46 y 56 se trabajan los sonidos fonéticos de las vocales en inglés.

Si se tiene en cuenta, que tal como fuera antes definido, lo procedimental implica la estructura sintáctica de la disciplina, intercambios comunicativos autónomos contextualizados, este uso restringido con repeticiones sólo implica el uso personal para apoyar la memorización, un movimiento ascendente en el dominio de las partes para su consolidación. No hay, posteriormente actividades que permitan un uso funcional de los contenidos.

- **"Uso de los sistemas inflexional y sintáctico"**: el texto presenta cuadros explicativos como el de la página 12 (orden que deben tener las palabras en una oración interrogativa), la conformación de las respuestas breves en la página 27 o el cuadro para presentar las reglas del imperativo en afirmativo y negativo en la página37. Una vez más no hay actividades prescriptas por el texto que involucren al alumno en la interpretación.

Imperative

Affirmative	*Negative*
Walk	*Don't walk*
Look	*Don't look*
Sit down	*Don't sit down*

(Texto B página37)

- **"Reconocimiento y producción de conceptos específicos, actos de habla transparente, algunas expresiones idiomáticas y de vocabulario apropiado"**: en este punto puede decirse que hay adecuación a la norma respecto a la presentación de algunas expresiones idiomáticas en la reproducción de algunos diálogos y el completamiento de lagunas como en el caso de las páginas 8 y 19, pero el énfasis está puesto en volver a usar los contenidos presentados en los textos más que en desarrollar reflexivamente los elementos del lenguaje.

Talk to Jenny

Jenny:*Where are you from?*

You:**.....**

Jenny:*Is that in France?*

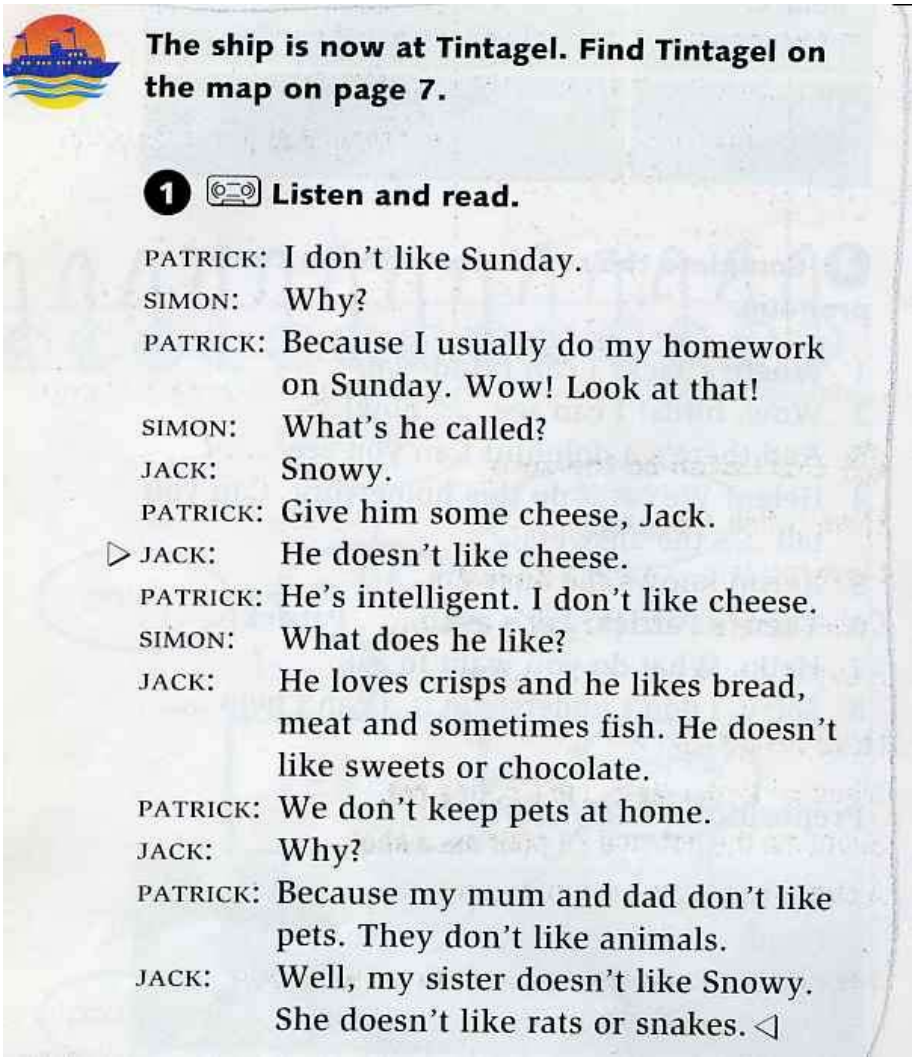
You:**.....**

(Texto B página 19)

- **"Empleo del sistema ortográfico, reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita en inglés."** Se presenta el alfabeto en la primera unidad y se lo utiliza para chequear ortografía, tal es el caso de las páginas 8, 9 y 18. En la página 9 se trabaja el uso del apóstrofe en las formas abreviadas de *"I am: I'm; What is: what's; My name is: my name's; His name is: his name's; her name is: her name's"*

Eje 2: Inglés como instrumento de la comunicación

- **"Interpretación y empleo de fórmulas sociales en intercambios cotidianos"**, Dadas las características ya descriptas de los textos respecto al alejamiento de lo cotidiano puede afirmarse que desde el comienzo no hay adecuación a la norma. Hay ejemplos en donde los intercambios son presentados por el texto y utilizados luego para su reproducción pero no en los aspectos productivos del lenguaje. Por ejemplo, en las páginas 8 y 10, diálogos entre la coordinadora de viaje y un grupo de adolescentes o conversaciones entre estos últimos en diferentes situaciones como las de las páginas 18 y 48.



The ship is now at Tintagel. Find Tintagel on the map on page 7.

1 Listen and read.

PATRICK: I don't like Sunday.
SIMON: Why?
PATRICK: Because I usually do my homework on Sunday. Wow! Look at that!
SIMON: What's he called?
JACK: Snowy.
PATRICK: Give him some cheese, Jack.
▷ JACK: He doesn't like cheese.
PATRICK: He's intelligent. I don't like cheese.
SIMON: What does he like?
JACK: He loves crisps and he likes bread, meat and sometimes fish. He doesn't like sweets or chocolate.
PATRICK: We don't keep pets at home.
JACK: Why?
PATRICK: Because my mum and dad don't like pets. They don't like animals.
JACK: Well, my sister doesn't like Snowy. She doesn't like rats or snakes. ◁

(Texto B página 48)

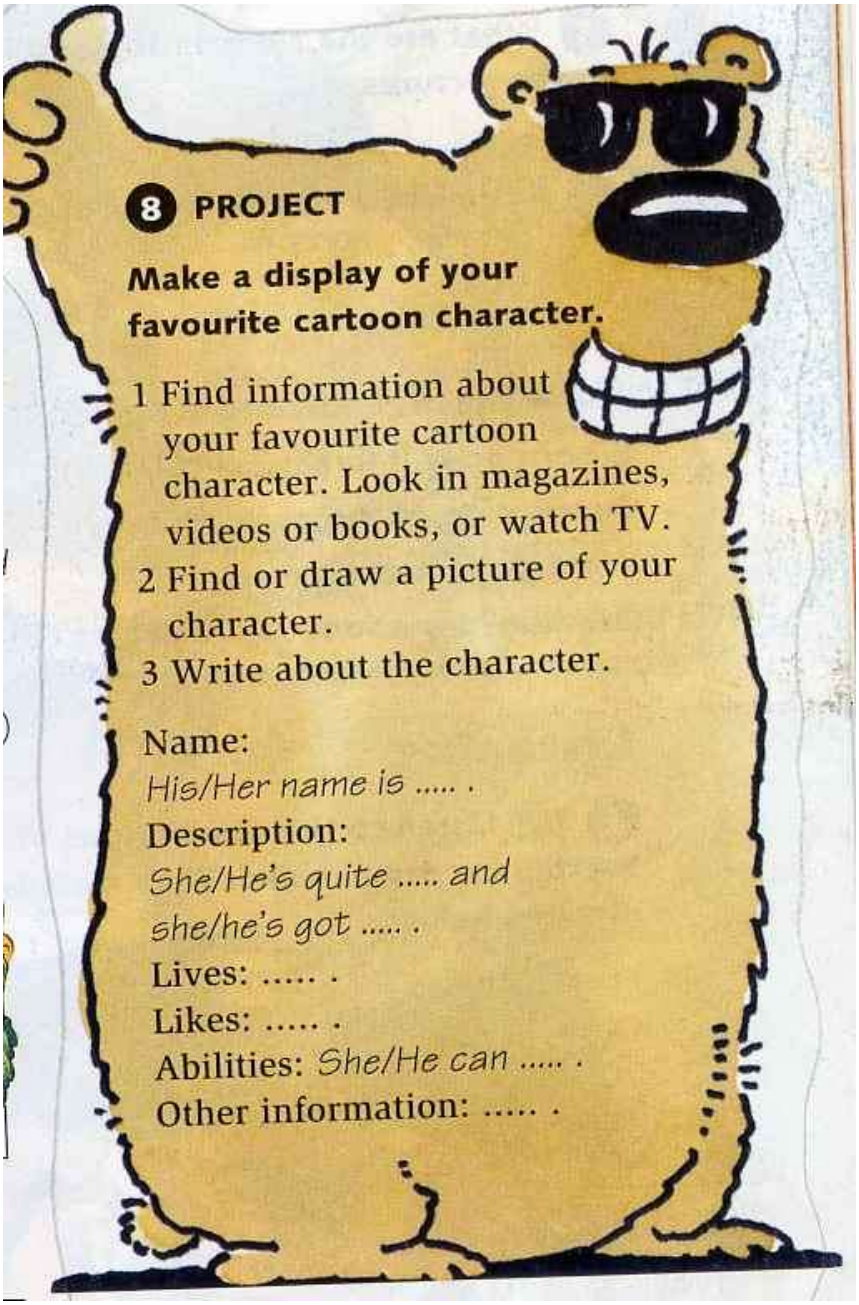
- **“Comprensión y formulación de consignas simples”**: en este caso hay adecuación a la norma en lo que se refiere a la comprensión ya que todas las consignas del texto están formuladas en inglés, por ejemplo, en la página 38: *Match the subject and object pronouns; Complete the dialogue; Listen and complete the song; Now listen to the song again and sing it!*

  No hay adecuación respecto a la producción dado que en ningún momento se plantea a los alumnos actividades comunicativas en las que deba producir consignas.

- **“Reconocimiento visual del texto y su tipografía, aproximación a la adecuación de cada texto”**: respecto a este contenido puede decirse que sólo hay instancias en donde se explicita estar trabajando con determinada tipología textual como por ejemplo: *Write descriptions of the people in the text* (página 53); *Read the dialogue again.* (página38) de lo que los alumnos podrían inferir que textos con esas características son descripciones en el primer caso o diálogos en el segundo pero en ningún caso se explicita qué características tiene un texto descriptivo o un diálogo. Tampoco se menciona qué implica “adecuación”. La única tipología textual que se presenta en forma particular y sí ofrece el detalle de su conformación el de la carta. En este caso el libro presenta en su página 34 una carta y luego los diferentes pasos que deben seguirse. Los alumnos deben seguir las instrucciones para completar la silueta del texto y se hace hincapié en los aspectos que difieren de la estructura textual en español como el comienzo y el final de la carta con las fórmulas *Dear....* y *Best wishes,* con el nombre de la persona que escribe a continuación de la coma final. El hecho de que el libro presente diversas clases de artículos y textos hace que la isotopía estilística se rompa en forma constante.

- **“Identificación, caracterización y ejercicio de los usos sociales de la lectura”** No existe adecuación a la norma en este contenido, ya que tal como se mencionó en el primer eje las instancias de lectura son para reproducirla con pronunciación y entonación adecuada pero no se trabajan los usos sociales de la misma.

- **“Recreación de la estructura informativa y su significado, análisis de conectores y sus referentes”**. No hay adecuación a la norma respecto al análisis de los significados de la estructura informativa ni recreación de la misma. Presenta uso de conectores como por ejemplo en las páginas 48 (uso de *but*) o en la página 49 (uso de *because*), no obstante, no se prescriben actividades que impliquen el análisis reflexivo de conectores y sus referentes.
- **“Desarrollo de estrategias de escritura en proceso, uso del procesador de texto”**. No hay adecuación a la norma respecto a las estrategias de escritura ya que las actividades que prescribe el texto tienen el siguiente formato: por ejemplo, en la página 53 para escribir una descripción, los alumnos primero escuchan una descripción de un personaje de ficción, luego eligen otro, buscan información, buscan un dibujo o lo hacen ellos mismos, luego escriben acerca de éste siguiendo los pasos: nombre; tiene....; vive....; le gusta....; puede....; otra información.... No hay sugerencias del uso del procesador de textos. Se prescribe la secuencia y silueta del texto, podría decirse que esta actividad implica un proceso de selección por parte del alumno pero no son estrategias de escritura independiente. Si bien el resultado final es un texto descriptivo, lo que el alumno realmente hace es un completamiento de lagunas.



8 PROJECT

Make a display of your favourite cartoon character.

1 Find information about your favourite cartoon character. Look in magazines, videos or books, or watch TV.
2 Find or draw a picture of your character.
3 Write about the character.

Name:
His/Her name is ..... .
Description:
She/He's quite ..... and she/he's got ..... .
Lives: ..... .
Likes: ..... .
Abilities: *She/He can ..... .*
Other information: ..... .

(Texto B página 53)

- **"Uso de diccionarios monolingües ilustrados"**. No hay sugerencias del uso de diccionarios ni actividades que lo requieran.

Al igual que en el texto A, el texto B presenta una mayor aproximación a la norma en aquellos procedimientos que tienen que ver con el Eje 1 pero se distancia profundamente del Eje 2 al no priorizar estrategias de enseñanza que desarrollen procesos de comunicación y reflexión. Al no promoverse desde la estructura dialéctica del libro los intercambios

comunicativos reales, en contextos de resolución de problemas, proyectos, simulaciones, metodologías investigativas, etc. no se adecuan a la mayoría de los contenidos procedimentales propuestos por el currículo.

El texto C presenta las siguientes adecuaciones a la norma curricular respecto a los contenidos procedimentales de Séptimo año:

Eje 1: Inglés como medio de categorizar el mundo

- **"Empleo de pronunciación, ritmo y acento."** Este texto es acompañado de un cassette para el docente con algunos de los textos para que los alumnos escuchen y reproduzcan. Por ejemplo en la página: 4 (números); página 4 (breve diálogo): 8 (diálogo); 11 (canción). En cada caso la consigna consiste en escuchar y reproducir imitando el tape. Este libro no presenta ningún sonido fonético para su trabajo en particular o relaciones con la lengua materna.

Listen and repeat

Instructor: *Hello*

Boy: *Hi*

Instructor: *What's your name?*

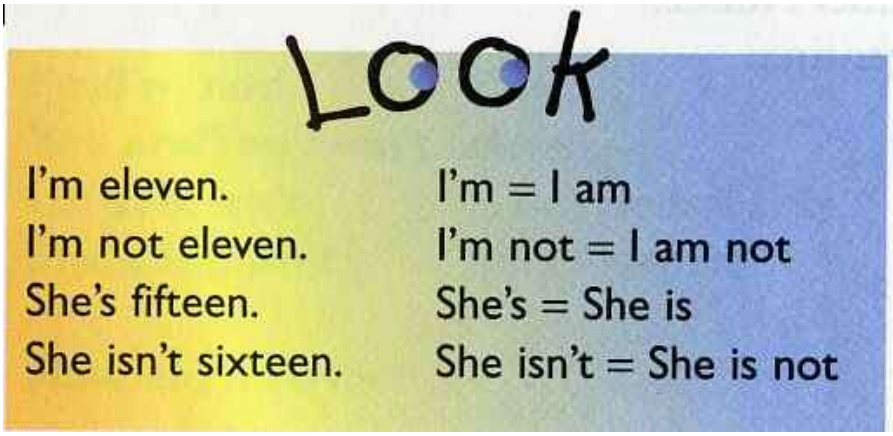
Boy: *Mike.*

Instructor: *How old are you Mike?*

Boy: *I'm eleven.*

(Texto C página 4)

- **"Uso de los sistemas inflexional y sintáctico"**: el texto presenta cuadros con estructuras resaltadas en negritas como en el caso de las páginas 11 (verbo *to be* en presente y preguntas con *How old, What's your name y Where are you from*) o el de la página 17 donde puede verse en negritas que *Paula***'s** *father* es equivalente a ***her*** *father*; no hay instancias para la reflexión teórica escrita o preguntas que induzcan a los alumnos al análisis, sólo se presentan bajo el título: *Look* (mirá). Las actividades no implican producción.



(Texto C página 9)

- **"Reconocimiento y producción de conceptos específicos, actos de habla transparente, algunas expresiones idiomáticas y de vocabulario apropiado"**: en este punto puede decirse que hay adecuación a la norma respecto al reconocimiento de algunos actos de habla como el de presentación o saludos:

  1. *What's your name?*

  .....

  2. *How old is he?*

  .....

  3. *How old is Delfina?*

  ..... (Texto C página 5)

No se trabajan expresiones idiomáticas excepto en el caso de algunas frases exclamativas como *Oh!* o o*f Course!* en la página 8. Respecto a la reproducción sólo se da en la repetición textual a través de la lectura o reproducción explícita y textual como por ejemplo en la página 13 en que los alumnos leen una conversación y luego completan un formulario donde se les pide el nombre del personaje, la nacionalidad y edad.

- **"Empleo del sistema ortográfico, reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita en inglés."** El texto no presenta adecuación a la norma en este aspecto. No se trabaja la ortografía y respecto a convenciones de la lengua

escrita sólo hay en la página 9 un cuadro donde puede verse la forma abreviada de las formas *I am: I'm; I am not: I'm not; She is: She's; She is not: She isn't* con el uso del apóstrofe.

Eje 2: Inglés como instrumento de la comunicación

- **"Interpretación y empleo de fórmulas sociales en intercambios cotidianos"**, el texto presenta 7 diálogos muy breves (6 o 7 líneas de tres turnos en cada hablante) en las páginas 4, 5, 7, 8, 9,12 y 13 donde el tema que se desarrolla es preguntar el nombre, procedencia, edad y qué deporte o actividad realiza el alocutario. Las actividades son de reproducción explícita de esas fórmulas. No hay instancias de empleo de las mismas que requieran algún tipo de adecuación al contexto o cultura experiencial de los alumnos.

  Secretary: Good morning (Secretaria: Buenos días)

  Boy: Hello. (Chico: Hola)

  Secretary: What's your name, please? (Secretaria: ¿Cuál es tu nombre, por favor?)

  Boy: Mauro González. (Chico: Mauro González)

  Secretary: How old are you, Mauro? (Secretaria: ¿Cuántos años tenés, Mauro?)

  Boy: Twelve (Chico: 12)

  (Texto C página 7)
- **"Comprensión y formulación de consignas simples"**: en este caso hay adecuación a la norma en lo que se refiere a la comprensión ya que todas las consignas del texto están formuladas en inglés, por ejemplo, en la página 17: *Listen, write the names in the correct picture; Read and complete the form; Rewrite the sentences.* No hay adecuación respecto a la producción dado que en ningún momento se solicita a los alumnos la elaboración de consignas.
- **"Reconocimiento visual del texto y su tipografía, aproximación a la adecuación de cada texto"**: no hay adecuación a la norma. Las tipologías textuales que se utilizan son el diálogo y breves textos descriptivos pero no se explicita qué textos son. Por ejemplo, en la página 16 hay dos descripciones de familias pero la consigna es *Read and complete the sentences* ("Leer y

completar las oraciones”). No se aclara que lo que se leerá es una descripción. No hay ningún tipo de mención a cuáles son las características de las tipologías textuales utilizadas y tampoco se las menciona con su nombre. Es importante notar, no obstante, que al utilizar el texto variadas tipologías, la isotopía estilística se rompe permanentemente.

- **“Identificación, caracterización y ejercicio de los usos sociales de la lectura”**. No existe adecuación a la norma en este contenido, ya que tal como se mencionó en el primer eje las instancias de lectura son para reproducirla con pronunciación y entonación adecuada pero no se trabajan los usos sociales de la misma.
- **“Recreación de la estructura informativa y su significado, análisis de conectores y sus referentes”**. No hay adecuación a la norma. Las actividades de recreación son de copia o reproducción explícita como en la página 20 (completamiento de lagunas mirando el texto inmediato anterior) y no hay análisis de conectores. El único conector utilizado por los textos presentados en el libro es *and.*

  Look at the picture and complete the sentences.

  He has got a.....(2). He has got a.....(3)and he has got a.....(4).

  (Texto C página 20, los alumnos miran el dibujo y completan con un sustantivo)
- **“Desarrollo de estrategias de escritura en proceso, uso del procesador de texto”**. No hay adecuación a la norma respecto a las estrategias de escritura. Tal como ya se ha anticipado sólo se desarrollan aquellos aspectos de la escritura consistentes en contestar preguntas explícitas o copiar estructuras textualmente. Los alumnos sólo producen algunas oraciones aisladas, sin contexto como por ejemplo, en la página 21 donde escriben dos oraciones debajo de la oración *I have got a pencil* y deben agregar dos más diciendo qué cosas poseen. No hay sugerencias del uso del procesador de textos.
- **“Uso de diccionarios monolingües ilustrados”.** No hay sugerencias del uso de diccionarios ni actividades que lo requieran. El libro presenta en su última página un mini diccionario con los nuevos vocablos que van apareciendo en el texto unidad por unidad.

Como puede observarse el Texto C es el que presenta mayor alejamiento de la norma curricular, tanto en el Eje 1 como así también en el Eje 2. La escasa cantidad de actividades en su totalidad convergentes son coherentes con la pobreza en el desarrollo léxico y lo más grave, la ausencia de contenidos prescriptos por el currículum como es el caso por ejemplo del uso del tiempo verbal presente simple y la ausencia total de estrategias que problematicen al alumno. El "saber hacer" a que refiere el diseño curricular ha sido relegado a unas pocas actividades mecánicas y repetitivas totalmente alejadas de cualquier situación real de interacción.

Al analizar comparativamente los tres textos desde el punto de vista de su adecuación a los contenidos procedimentales propuestos surge con notoriedad el alejamiento en todos ellos del enfoque comunicativo propuesto por el currículo prescripto. Los libros de texto no mencionan en ningún momento términos que se asocien a la pragmática o a lo comunicacional mientras que siguen explicitando que el objetivo es el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje. No hay referencias en los textos a la distinción entre habilidades lingüísticas y competencias comunicativas mientras que la propuesta oficial es clara cuando expresa: "El término interlengua se usa para designar esta competencia lingüística y comunicativa de transición. En todos los casos, que se enseñan las lenguas extranjeras para la comunicación incluye el desarrollo de la interlengua." (Diseño curricular 1997:2)

Es interesante al respecto la comparación que realiza Faiclough (1998) entre desarrollar habilidades o desarrollar procesos comunicativos. El autor afirma que en una "comunicación de habilidades" lo que se pierde es la recontextualización local. El ejemplo tomado del Texto B de reproducir una entrevista fingiendo estar con un personaje famoso no implica necesariamente haber aprendido a hacer entrevistas televisivas como el libro sugiere; el objetivo –según este autor- no debieran ser "modelos" a aprender sino "creatividad" para nuevas situaciones. Fairclough está criticando a la educación como transmisión de conocimiento y habilidad, como algo determinado y externo al sujeto. Desde una perspectiva crítica, el conocimiento y las habilidades son enseñadas y aprendidas pero

también cuestionadas y problematizadas Al respecto Pérez Gómez (1998) define la virtualidad artístico-creativa como "la posibilidad del ser humano no sólo de conocer lo real sino de reformular subjetivamente el mundo real, penetrando de forma creadora, innovadora y fantástica en el mundo de lo posible." (Pérez Gómez 1998: 280)

Adecuación de los libros de texto a los contenidos procedimentales generales

La oración introductoria a los contenidos procedimentales generales dice textualmente:

La enseñanza de Inglés para la comunicación internacional, apunta a saber hacer, es decir desempeñarse eficazmente en la comunicación. (Diseño Curricular página 13)

Siempre en relación a los contenidos procedimentales que implican acciones destinadas a cumplir metas, la Fundamentación insiste con el uso comunicacional de la lengua:

Se entiende por nivel una unidad de aprendizaje que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa de la interlengua, que respeta el desarrollo cognitivo y social de los alumnos y alumnas de cada ciclo. Cada nivel implica el inmediato inferior, ya que integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y como uso. (Diseño Curricular 1997: 3)

El primer nivel propone iniciar a los alumnos en la comunicación a través de la comprensión y producción de textos orales y escritos simples incluyendo algunos recursos literarios. El segundo nivel propone desarrollar la comunicación a través de comprensión y producción de textos orales y escritos complejos, literarios y no literarios que impliquen la resolución de tareas comunicativas. El tercer nivel propone hacer lo mismo pero con textos auténticos. Cierra esta sección una oración que dice textualmente:"La articulación de los diferentes niveles se hace a través de la inclusión de expectativas de logro y contenidos diferentes según la etapa de desarrollo de los alumnos y alumnas."(Diseño Curricular 1997:3)

Dado que en La Pampa la enseñanza del inglés comienza en 7° año y que es el primer nivel el que se trabaja en Tercer Ciclo y el segundo nivel en Polimodal, los alumnos pampeanos estarían sufriendo una exclusión al conocimiento propuesto por el diseño de Nación de cubrir los tres niveles sugeridos.

Retomando la sección de los "Contenidos Procedimentales" propiamente dichos, pueden observarse dos párrafos en los que a modo descriptivo se enuncia que para que los alumnos puedan poner en marcha el proceso de adquisición y aprendizaje conducente a la relación de tareas comunicativas, es necesario que desarrollen estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos y reflexionen acerca de los usos del lenguaje. A continuación se cita textual la finalización de este párrafo que dice:

Como el aprendizaje de los contenidos del Capítulo de Lengua, los alumnos y alumnas deben saber qué hacen, cómo lo hacen y cómo podrían hacerlo mejor, mientras no vaya en detrimento del proceso de adquisición. (Materiales Curriculares para el Tercer Ciclo de EGB, 1997: 13)

En un primer momento de la transformación curricular, en el año 1996, Lengua era un solo módulo que incluía a la lengua madre y a la lengua extranjera. Parte de estos materiales curriculares fueron adecuados de acuerdo a las diferencias específicas que puede tener el idioma inglés, pero otras han quedado sin modificación. Es la única explicación que puede hallarse frente a este párrafo que ha quedado descontextualizado respecto a su referencia a un "capítulo de Lengua" inexistente en esta propuesta. Podría hipotetizarse que lo mismo ha ocurrido con el último párrafo de estos "contenidos procedimentales generales". Este párrafo refiere a las nuevas corrientes de la didáctica de la lengua y al lugar que se les da a los contenidos procedimentales respecto de la normativa y al agrupamiento de los mismos de acuerdo a los proceso cognitivos, lingüísticos y comunicativos. La fundamentación del curriculum afirma:

En función de esta situación, resulta indispensable generar capacidades para interactuar de un modo efectivo con los productores de la información y por lo tanto la escuela debe garantizar la inclusión de lenguas extranjeras en la EGB. (p.2)

Resulta altamente sorprendente el modo directo y explícito en que se hace referencia a los "productores de información". Para Alejandra Ciriza (1992) la producción del discurso permite ver su raigambre social y su dimensión histórica. Todo discurso se ubica en relación a una situación comunicativa, se dice desde algún lado y para alguien, puede dirigirse a algunos y excluir a otros. Para esta autora la producción es una forma que el discurso toma y se cristaliza entonces, de determinada manera. De ese modo, la lectura, el uso o el consumo del mismo podrían ser convertidos en producción discursiva. Para que esto ocurra debería tenerse una concepción que no coloque previamente a unos en el rol de productores de información y a otros, por ausencia de explicitación, en receptores, o al decir de Canclini (1995), en meros consumidores de la misma. Es altamente contradictorio entonces, presentar a la enseñanza del inglés en las escuelas como la puerta de ingreso al mundo de la información y la comunicación mundial y al mismo tiempo, aceptar pasivamente que la información se produce en otro lado y que debemos capacitarnos para "recepcionarla". Es difícil no preguntarse entonces: ¿Qué implicancias tendrá para países como Argentina, capacitar a nuestros alumnos para "interactuar de modo efectivo"?

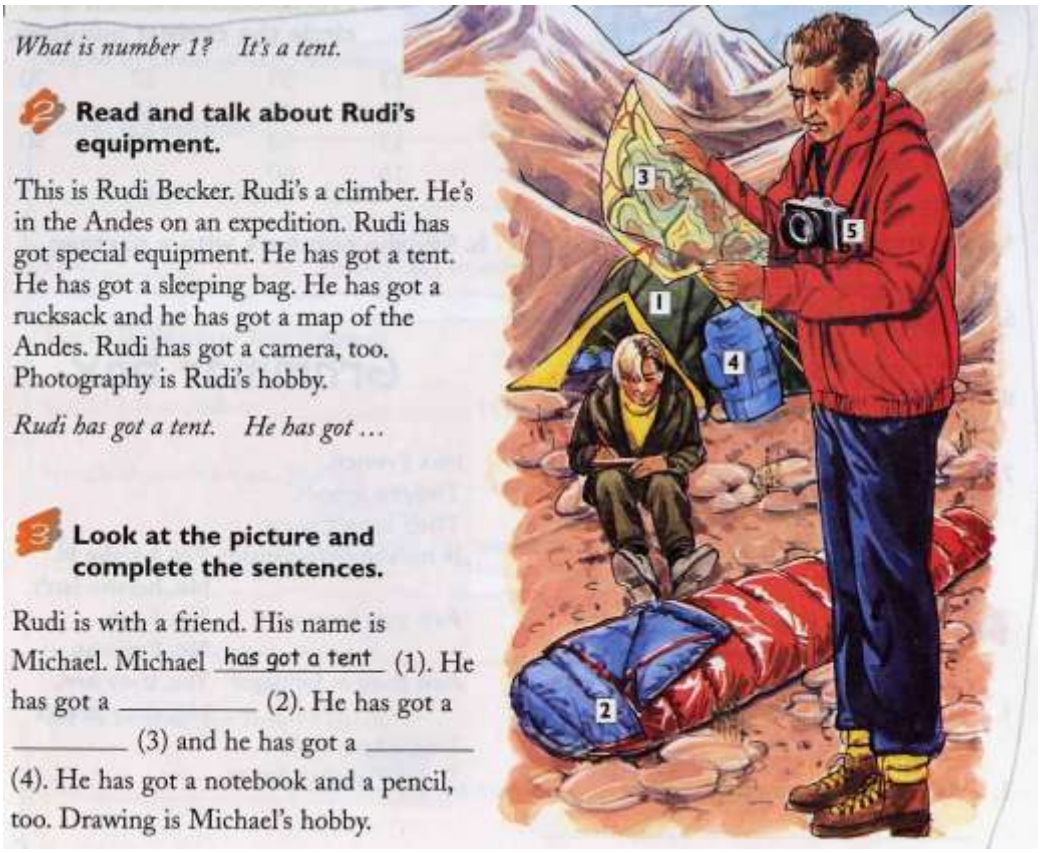
La adecuación de estos contenidos propuestos en la norma escrita respecto a los textos no contempla el énfasis puesto en el "saber hacer" y no hay desarrollo de procesos cognitivos excepto aquellos referidos a la memorización y reproducción. Se analizarán a continuación los 5 procedimientos generales sugeridos por el currículum prescripto y su adecuación o alejamiento en cada uno de los libros de texto.

- **Procedimientos que implican la aprehensión del contexto total en forma auditiva, considerando el contexto de situación y su propósito comunicativo.**

Los textos propuestos por los libros para la enseñanza de los distintos contenidos han sido grabados en los tres casos en cintas de cassettes que son trabajados por los docentes para la comprensión auditiva de los mismos. Ahora bien, esta información se presenta como independiente del espacio y del tiempo y por lo tanto no permite la contextualización del texto. Los hechos a que se hace referencia no son posibles de ubicar en términos temporales o espaciales. Los episodios comienzan y terminan sin que se pueda

determinar fehacientemente dónde o cuándo ocurren, o en el caso en que haya alguna mención, es pasada y remota en lo que a tiempos se refiere, o muy lejana en ubicación en lo espacial. El contexto se vuelve difuso y ficticio.

Una de las pocas situaciones en las cuales el libro C sitúa a sus personajes físicamente en un lugar, es en la página 20. Son dos personas pero el texto habla sólo de uno, Rudi, que es alpinista y está en una expedición en "los Andes". En el dibujo puede verse la montaña y un compañero. No se saben los motivos de la mencionada "expedición", aparentemente es un viaje placentero para sacar fotos y escalar. Tampoco se menciona cuándo ocurre la acción o en qué país, podría ser Chile o Argentina.



What is number 1? It's a tent.

2 Read and talk about Rudi's equipment.

This is Rudi Becker. Rudi's a climber. He's in the Andes on an expedition. Rudi has got special equipment. He has got a tent. He has got a sleeping bag. He has got a rucksack and he has got a map of the Andes. Rudi has got a camera, too. Photography is Rudi's hobby.

Rudi has got a tent. He has got …

3 Look at the picture and complete the sentences.

Rudi is with a friend. His name is Michael. Michael has got a tent (1). He has got a _____ (2). He has got a _____ (3) and he has got a _____ (4). He has got a notebook and a pencil, too. Drawing is Michael's hobby.

(Texto C página 20)

Respecto al texto B, si bien no se especifica el momento, puede deducirse que el crucero que articula la temática del libro, es sin dudas contemporáneo y tiene lugar en las costas del Reino Unido. Existe en estos diálogos una relativa ubicación en tiempo y espacio pero el conflicto es precisamente el explícito alejamiento con la realidad áulica, lo cual también genera descontextualización y distanciamiento.

Con el texto A se dan numerosas situaciones de ficción, como la de la página 67 en que un robot limpia la atmósfera; o ejemplos tomados de la historia que son presentados como ya resueltos y que además ocurrieron muy lejos de nuestra realidad. Tal es el caso de la discriminación en Sudáfrica en 1948 de la página 58.

En términos generales, puede decirse que los tres textos se expresan en lenguaje armónico, no conflictivo, alejado de los valores locales. El lenguaje pareciera adquirir visos de neutralidad que tienen más que ver con códigos de magnitud mensurable e impersonal que con intercambios comunicativos genuinos. Los textos no estarían presentando adecuación a la norma ya que los obstáculos mencionados no estarían permitiendo una comprensión auditiva de los mismos que propicie una situación comunicativa. Al decir de Voloshinov (1992) no se estaría construyendo un horizonte espacio-temporal y semántico común a los interlocutores. Los mismos deben compartir para este autor, el espacio y tiempo de la enunciación, el tema y la posición de ellos respecto del acontecimiento. Lo importante de Voloshinov es que plantea la relación dialéctica entre el enunciado y el contexto. El enunciado completa, resuelve la situación y al mismo tiempo actúa sobre ella vinculando a los participantes de la comunicación, transformando sus relaciones, esbozando un plan de acción, las evaluaciones que ambos realizan no son producto de emociones individuales sino actos socialmente determinados. Quienes no pueden acceder a este horizonte espacio temporal en que se sitúa la acción de los textos, quedan de algún modo marginados de la comprensión desvirtuándose así la comunicación.

- **Procedimiento de comprensión, selección de exponentes textuales y lingüísticos adecuados que permitan la producción de textos orales.**

El texto A trabaja la oralidad en todas sus unidades. No obstante, puede afirmarse que no hay adecuación a la norma ya que el procedimiento prescripto explicita “exponentes textuales y lingüísticos adecuados” y el hablar de “adecuación” implica “contexto” de situaciones comunicativas que tal como ya se anticipara no tienen lugar en el texto. Las actividades propuestas podrían dividirse para el análisis en:

a) **actividades de carácter convergente** y mecánico que no dan lugar a producciones personales ni permiten al sujeto expresarse desde sus

intereses o necesidades. Se trata de repeticiones escuchando una cinta grabada de diálogos impresos en el texto como por ejemplo, el de las páginas 6 y 7 de dos adolescentes que se conocen en la calle; listados de ítemes de vocabulario como el de los colores en la página 12; lectura de un texto descriptivo en la página 14 o listado de adjetivos en la página 16. Las actividades que no son de lectura o repetición en voz alta, están estructuradas de modo que los alumnos sigan una secuencia pre-establecida o completen un texto o idea. Por ejemplo en la página 23 después de haber aprendido el vocabulario correspondiente a ropas, la consigna es: *Say: I am wearing.....* (Decir: estoy usando...). Estas actividades señalan el uso de un vocabulario reducido y pre-establecido, con estructuras fijas que no dan lugar a promover producción personal.

b) **actividades de carácter divergente:** hay en el texto cinco instancias en que los estudiantes tienen la oportunidad de contarles algo a sus compañeros que no está totalmente estructurado. Se trata de: decirle a la clase quién es su actor o actriz favorito (página 19), se limita a una oración ; contarle a sus compañeros acerca de un superhéroe inventado (página 25); hablar de un dibujo animado (página 35); contar una historia de terror (página 41); describir una casa imaginaria en el espacio (página 51).

Hay en este texto una baja adecuación a la norma, si bien priman las actividades que no requieren que los alumnos se involucren creativamente.

El texto B presenta actividades convergentes como completar oralmente diálogos en los cuales sólo uno de los hablantes está grabado en la cinta. Los estudiantes deben contestar a preguntas acerca de su nombre y cómo se escribe (página 9); con un compañero hacerse preguntas para completar un formulario (página 14); presentarse a sí mismos siguiendo una estructura establecida (página 21); en pares hacerse preguntas acerca de un dibujo del libro para contestar sí o no (página 29); decir oraciones mirando un cuadro y siguiendo una estructura dada (página32); hablar de su rutina diaria siguiendo el esquema de acciones propuesto (página 41). Desarrollar un diálogo en un café donde los turnos entre

mozo y cliente están escritos y sólo deben completar algunos ítems de vocabulario (página 51). Hay dos instancias en el texto que podrían considerarse abiertas o divergentes. En la página 24 los alumnos imaginan que son famosos e inventan cuál es su nombre, nacionalidad, ciudad en la que viven, cuántos hermanos tienen y el animal favorito, pudiendo incluir otros elementos para luego contárselo a la clase; en la página 51después de haber creado su sándwich favorito, socializan esto con el grupo.

En este texto no hay adecuación a la norma ya que presenta sólo producciones orales convergentes y no se promueve la reflexión y producción personal de textos orales excepto en los dos ejemplos mencionados.

El texto C presenta sólo actividades orales repetitivas ("números" en la página 13) y situaciones donde se reproducen estructuras en pares, por ejemplo, en la página 5, los alumnos toman turnos para preguntarse su nombre y edad o en la página 6 agregan + el lugar de procedencia. En la página 25 los alumnos dibujan dos personajes del libro, los pintan y luego en pares preguntan y responden acerca de los colores de la ropa.

Puede afirmarse entonces, que este texto no presenta adecuación a la norma respecto a la producción reflexiva de textos orales que impliquen qué hacer, cómo hacerlo y cómo hacerlo mejor. Sólo se da una producción repetitiva y estructurada de diálogos muy breves y palabras descontextualizadas

.

- **Procedimientos que implican la comprensión de textos orales como escritos que constituyan insumos temáticos y lingüísticos para la producción de textos escritos.**

El texto A prescribe actividades escritas en todas sus unidades, las temáticas para éstas son las que desarrolla cada unidad. Por ejemplo, en la página 8 los alumnos escriben una carta muy breve con una estructura dada a una persona establecida por el texto; en la página 13 describen un auto siguiendo también una silueta dada; en la página 15 describen un personaje del libro; en la página 17 una familia de la TV o el cine. En todas las instancias no se trata de procedimientos que promuevan la producción, son actividades convergentes de reproducción.

El texto B también deriva las producciones escritas de los insumos temáticos y lingüísticos desarrollados en cada unidad adecuándose de ese modo a la norma. Por ejemplo, en la página 9 después de haber presentado a los personajes del libro se solicita que los alumnos escriban oraciones acerca de ellos; luego de leer y trabajar con un texto acerca de la vida de un actor, en la página 24, tienen que escribir un artículo similar, siguiendo la silueta dada, de un actor imaginario. En la página 42 se presenta un texto de una actriz de TV y en la página 43 se pide a los alumnos escribir un artículo con la misma estructura pero acerca de otro actor o actriz que conozcan; en la página 53 leen una leyenda con descripciones de personajes y a continuación se les pide que, siguiendo una estructura, escriban una descripción de un personaje de ficción. Una vez más la producción no es personal y autónoma sino estructurada y convergente.

El texto C provee insumos lingüísticos altamente restringidos si se los analiza comparativamente con los otros dos textos analizados. No obstante, mantiene coherencia en las temáticas que desarrolla con las que propone para la escritura. Por ejemplo, en la página 9 los alumnos deben completar las oraciones *I'm.....; I'm not.....* después de aprender el presente del verbo to be y los números; en la página 11 tienen que completar un formulario personal con esos mismos contenidos; en la página 13 completan otro formulario donde se agrega la nacionalidad después de haber presentado este contenido en la página 12. En la página 21 escriben oraciones acerca de los elementos que tienen en su mochila después de haber trabajado have got y vocabulario de ítemes escolares. Cabe aclara que en este libro de texto sólo se pide que los alumnos escriban oraciones y completen pequeños diálogos o formularios. No hay producción de textos descriptivos o narrativos y todas las actividades son mecánicas y de reproducción.

Los tres textos realizan actividades de consolidación o de uso inducido de los contenidos que se trabajan pero no llegan a un momento posterior de producción personal que involucre la creatividad y la comunicación.

Como puede observarse del análisis de los libros de texto A, B y C tanto en la producción de textos orales como escritos no se tiene en cuenta lo que Pérez Gómez (1998) denomina: "cultura experiencial",

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios "espontáneos" con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiantes el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto. (Pérez Gómez 1998: 197)

Los libros no proponen rastreos de conocimientos previos sobre la lengua inglesa, actividades que permitan acceder al conocimiento de mundo, intereses particulares de los alumnos, conformaciones de su contexto inmediato, composición de sus núcleos de participación como pueden ser su familia, barrio, etc. , ni actividades de recurrencia que permitan retomar y recuperar aprendizajes de modo significativo. Las temáticas distan significativamente de la realidad de los alumnos, algunas de ellas son: "Familias de ficción" (Texto A); "Apariencias" (Texto A); "Extrañas historias" (Texto A); "Un verdadero héroe" (Texto A);. "The sea watch ship" (es el nombre de un crucero)(TextoB); "Un día en el barco" (TextoB); "Una ciudad en la playa" (es un pueblo en Weymouth) (TextoB). Cabe aclarar que el texto C no desarrolla temáticas en particular y son las estructuras gramaticales las que subtitulan las unidades que están distribuidas con números de "lecciones" (Lección1, Lección 2, etc.)

Las actividades propuestas por los libros también contribuyen al mencionado alejamiento de la cultura experiencial ya que como se ha analizado son casi en su totalidad al carácter convergente y no activan operaciones cognitivas complejas ni llevan a que el sujeto se involucre en ellas significativamente para producir o crear nuevos textos. Para Pérez Gómez (1998) la cultura experiencial es el reflejo de lo local en el individuo y ha sido construida en los intercambios cotidianos a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. Es sin embargo, poderosa ya que se transforma en la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental en la que se asentarán las interpretaciones de la realidad y los nuevos aprendizajes. El completamiento de lagunas, la repetición de esquemas, las actividades para discernir entre verdadero o falso, el unir con flechas, el numerar secuencias acerca de situaciones que muy poco o nada tienen que ver con sus vidas diarias o el contestar preguntas convergentes, no brindan a los alumnos la posibilidad

de partir de sus propios esquemas de pensamiento sentimiento y acción para incorporar nuevos saberes que resulten relevantes.

- **Procedimientos que permitan la reflexión acerca de los hechos del lenguaje; y**
- **Procedimientos que permitan la toma de conciencia de los recursos y estrategias conducentes a las maneras de aprender individuales determinadas por el estilo cognitivo y de aprendizaje.**

El texto A presenta en todas sus unidades una sección denominada "Reflexiones sobre la gramática". En ella se desarrolla siempre la siguiente lógica: se presenta una actividad breve de consolidación del contenido con el que se ha estado trabajando y luego bajo el título "Think it over" se les propone a los alumnos algún tipo de reflexión lingüística. Por ejemplo: en la página 13, completan primero oraciones afirmativas e interrogativas, luego escriben oraciones similares y posteriormente marcan cuál es el orden correcto en las oraciones de cada tipo en inglés; en la página 25 completan preguntas y respuestas utilizando el verbo *to be* en presente y adjetivos demostrativos en singular y plural, luego pasan al plural dos oraciones y luego escriben una oración afirmativa y una pregunta utilizando palabras sugeridas. La mera ejecución de estas consignas no promueve reflexión en los alumnos.

Podría decirse que este texto se adecua a la norma en lo que se refiere a la gramática. No hay reflexiones respecto a analogías y diferencias vinculadas a la lengua materna, excepto en los aspectos fonéticos que ya fueron señalados.

El texto B presenta diferentes actividades que no llegan a ser de reflexión sino que consolidan hechos del lenguaje como cuadros que señalan regularidades gramaticales por ejemplo en la página 48 (Presente Simple negativo); bajo el título *Think!* Los alumnos deben completar reglas como en la página 11 acerca del uso de los artículos a/an; un cuadro al final de cada unidad con una síntesis de cuáles son as funciones del lenguaje que se han trabajado y qué es lo que hasta ese momento han aprendido (páginas 17, 27, 37, 47 y 57); bajo el título *Language talk* algunas actividades como la 3, 4 y 5 de la página 26 en que los

alumnos tienen que: *Think about grammar. Find the nouns* (Pensar la gramática. Encontrar los sustantivos) y luego *check with a friend.* (Chequear con un compañero).

Este texto no se adecua a la norma en tanto las actividades que prescribe no llegan a generar procesos reflexivos sobre la lengua. Sólo en el caso en que el docente genere un acompañamiento en esta instancia podrían llegar a ser usadas reflexivamente, caso contrario se consolidarán sólo como actividades mecánicas.

El texto C sólo presenta un cuadro con la gramática aprendida en cada unidad, por ejemplo en la página 27 (artículos a/an y have got) o en la página 19 (verbo to be afirmativo y negativo). No propone actividades que promuevan la reflexión acerca de los hechos del lenguaje no adecuándose consecuentemente a la norma.

Con respecto a la reflexión acerca de los aspectos del lenguaje es interesante notar que en el segundo párrafo la Fundamentación de los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza del inglés se sostiene que aprender otra lengua ayuda a reflexionar sobre la propia optimizando su uso y que "abre el espíritu hacia otras culturas brindando así una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad" (Diseño Curricular 1997: 2)

La redacción del texto genera la idea de una suerte de "construcción mágica" de conocimientos sobre todo en cuestiones procedimentales. El simple hecho de comenzar a estar en contacto con una lengua extranjera como es el caso de la primera aproximación al idioma inglés en el tercer ciclo de EGB, no genera en sí mismo un proceso de reflexión sobre la lengua madre ni optimiza automáticamente su uso. Son estas, consecuencias que sin duda pueden llegar a tener lugar si es que los procesos propios de cualquier lengua, tales como interpretar, relacionar o producir, van siendo construidos significativamente. Esto implica, sin embargo, un claro proceso en el que los aprendizajes se llevan a cabo. En los libros B y C no existe ninguna mención que oriente a un análisis comparativo con la lengua madre. El libro A es innovador al respecto en cuanto presentan cuatro instancias en que se hace referencia a la lengua madre en comparación con el inglés. En la página 27 se compara fonéticamente el sonido de la "b" en español y en inglés; en la 7 el sonido de la "h" en ambas lenguas y en la 39 el de la "a", en la página 29 se menciona que los adjetivos toman plural en la lengua madre pero eso no ocurre en inglés. Si bien no podría afirmarse

que la reflexión comparativa de las lenguas sea un eje importante en la configuración del libro, es el único que al menos parece en esos escasos ejemplos, tener en cuenta la lengua de origen de los alumnos que lo utilizarán. De hecho, el libro B es vendido bajo el nombre "Let's go" en países que no son de habla hispana y por tanto, no podría incluir este tipo de ejemplos. El texto C , por su parte, fue diseñado para el mercado de México y luego la editorial comenzó a venderlo en Argentina.

Adecuación de los libros de texto a los contenidos actitudinales

César Coll en su libro "Los contenidos de la Reforma" afirma que:

Gran parte de las actitudes que se pretenden enseñar en la escuela constituyen actitudes generales deseables en cualquier ciudadano de una sociedad democrática y moderna. Participación en los debates, rigor en el trabajo, curiosidad por el saber, respeto a las opiniones ajenas, objetividad en el análisis, etc., constituyen objetivos explícitos de las distintas áreas curriculares. (Coll 1992: 152)

Autores como Pruzzo (1999) han advertido que estos contenidos deberían ser consensuados y trabajados institucionalmente ya que no son propios de cada disciplina en particular como los contenidos conceptuales sino actitudes generales respecto a cuál es el ciudadano que se quiere formar en una institución educativa. Para la autora, los contenidos actitudinales no pueden ser trabajados de manera aislada sino que debieran estar entramados en la enseñanza. Las actitudes o valores no se aprenden recitándolos sino usándolos en tareas de aprendizaje que promuevan la construcción de la autonomía, ya que es en lo afectivo como inseparable de lo cognoscitivo donde se ubica lo moral.

La interacción, el intercambio de ideas, la cooperación intelectual, descentra al individuo, le permite entender al otro, mientras aprende a edificar una conciencia moral autónoma. Aprende a pensar "entre todos" y a percibir que hay otros puntos de vista a los que cada uno puede oponerse o negociar, o buscar nuevos argumentos de confirmación a su postura....Se aprende así a "pensar" cooperativamente y a la vez a valorar "el otro". (Pruzzo 1999: 132)

Retomando a Coll (1992) es en cada situación de aprendizaje de una materia en donde se centra el núcleo desde donde tendrán lugar la construcción de las actitudes. Éstas partirán del contenido de las materias (componente cognitivo), de las relaciones afectivas y emocionales del grupo y de la interacción en el mismo. Es decir que la actitud positiva o negativa del alumno hacia una asignatura tendrá que ver no sólo con el contenido en sí mismo sino también con el ambiente que se genere durante el aprendizaje.

Los contenidos actitudinales se presentan en el currículo prescripto bajo cuatro titulares: Desarrollo personal; Desarrollo comunitario; Desarrollo del conocimiento técnico científico y Desarrollo de la comunicación y expresión.

En el plano del desarrollo personal los contenidos actitudinales prescriptos son:

- Confianza en sí mismo de que podrá aprender y usar la lengua extranjera para resolver problemas de comunicación y de que podrá explorar la realidad desde una óptica diferente.

El no desarrollo de los procedimientos vinculados a la comunicación invalida este contenido procedimental.

- Respeto por las comunicaciones lingüísticas, honestidad para juzgar actuaciones y resultados.

Este respeto por las comunicaciones lingüísticas sólo podría tener lugar si se dieran interacciones

- Revisión crítica, responsable y constructiva de los proyectos escolares en los que participan. (Excede el campo de análisis de esta investigación)
- Disposición favorable para acordar, aceptar y respetar reglas para los intercambios comunicativos.

Al igual que en los dos primeros contenidos actitudinales, queda invalidado por la ausencia de tratamiento interactivo.

No hay en ninguno de los tres textos referencias o actividades que desarrollen específicamente los contenidos actitudinales o que expliciten estar trabajando con ellos. Sin embargo, puede advertirse que –tal como se ha analizado en los contenidos conceptuales y procedimentales- no hay en los libros de texto actividades que promuevan un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua ni enseñanza a través de resolución de problemas ni oportunidades para que los alumnos establezcan interrelaciones humanas que favorezcan el respeto recíproco. Instancias que al decir de Pruzzo (1999) llevarían a construir una conciencia moral autónoma. El resto de los aspectos serían actitudes que quedarían libradas al trabajo por parte del docente y que por tanto escapan al campo de análisis de esta tesis.

Con respecto al Desarrollo Comunitario el currículum prescribe:

- Valoración de la propia identidad cultural en contraste con otras unidades culturales.

Es imposible abordar la valoración de la propia identidad cultural cuando en realidad se da una subestimación de la cultura local y una mirada etnocéntrica de lo cultural.

- Valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento del intercambio comunicativo.

Los textos no presentan instancias de trabajo cooperativo ni grupal. En las pocas instancias en que se sugiere un trabajo grupal, las actividades no promueven cuestiones comunicativas.

- Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la experiencia comunicativa.

Podría decirse que los textos propuestos no actuarían favorablemente con algunos de estos contenidos actitudinales ya que las referencias o manifestaciones que los mismos presentan en relación con otros grupos étnicos o culturales son tratados desde la trivialización, la estereotipación y de manera descontextualizada llevando a la subestimación e inclusive discriminación de las diferencias. Estos aspectos no se profundizarán en este momento del análisis porque dada su importancia al interior de esta investigación son abordados en profundidad en el capítulo número 4 de esta tesis. Respecto al trabajo cooperativo los textos proponen algunas actividades para realizar en pares o en

grupo pero las mismas no necesariamente promueven intercambio comunicativo. Por ejemplo el texto A en la página 40 presenta el dibujo de una habitación con cuatro preguntas acerca del mismo. La consigna es: *Ask your friend.* (Pregunta a tu amigo). Es decir que un alumno tiene que preguntar a otro las preguntas del texto para que este último conteste. La habitación no es la propia, las preguntas no han sido elaboradas por los estudiantes y además se refieren a dónde están ubicados ciertos elementos. Todo esto indica que la actividad se realizará mecánicamente sin que los alumnos se involucren ni entre sí ni con el texto.

:El Texto B, por ejemplo, en la página 44 presenta un juego para realizar con un compañero que consiste en contestar 10 preguntas acerca de la otra persona para ver si se conocen realmente. Si bien es una actividad que propone interacción las preguntas son dadas por el texto y las respuestas también han sido escritas para seleccionar opciones. De ese modo, es bien probable que se termine realizando de modo mecánico sin funciones energéticas motivacionales.

El texto C directamente no presenta proyectos o actividades que se realicen en grupo con excepción de alguna actividad completamente mecánica o convergente para ser repetida con algún compañero. Por ejemplo en la página 21 los alumnos tienen que dibujar sus útiles escolares y luego escribir qué tienen en sus mochilas. A continuación se les propone hacer lo mismo con el listado de su compañero. El objetivo no es ni comunicativo ni de interacción sino utilizar la estructura *I have got/ She or He has got* que cambia en la tercera persona del singular.

En relación al "Desarrollo del conocimiento técnico-científico" el currículo propone los siguientes contenidos actitudinales:

- Interés para desarrollar la intuición y el conocimiento estratégico para plantear y resolver problemas comunicativos.
- Valoración de las lenguas, materna y extranjeras, en sus aspectos comunicativo y simbólico.

- Apreciación, valoración y cuidado de libros, láminas, cassettes, videos, centros de comunicación y redes de comunicación.

No habría, en el caso de estos contenidos actitudinales, adecuación a la norma en ninguno de los tres textos analizados ya que como se ha afirmado no se trabaja con resolución de problemas y no se promueve la comunicación. Cabe aclarar además que ese tipo de estrategias no se desarrolla desde la intuición sino desde la construcción del conocimiento. No hay reflexiones que tengan que ver con la lengua materna y extranjera en cuanto a lo comunicativo ni recomendaciones respecto al último punto.

En cuanto al "Desarrollo de la comunicación y expresión" los contenidos actitudinales sugeridos son:

- Aprecio del significado y la importancia de los símbolos y signos como elementos de comunicación universalmente aceptados.
- Valoración de los recursos normativos que aseguran la comunicabilidad lingüística y permiten la intercomprensión pese a la diferencia de lugar, grupo social, edad y otras variables comunicativas.

No se han hallado en los textos actividades o menciones que promuevan este tipo de contenidos.

<u>A modo de cierre</u>

Los textos utilizados en Séptimo año de las Unidades Educativas públicas en Santa Rosa dan cuenta de complejas relaciones de poder. Todos son de editoriales extranjeras. Dos de ellos (Textos A y B) tienen una alta adecuación a la norma respecto a los contenidos conceptuales propuestos por el currículum prescripto y se utilizan en los establecimientos del centro de la ciudad mientras que el Texto C no cubre todos los contenidos sugeridos por la propuesta oficial y se emplea en las Unidades Educativas de la periferia. La diferencia cuantitativa respecto a la cantidad de contenidos conceptuales, tópicos, cantidad de páginas y redes léxicas de los textos A y B con relación a C es muy significativa manteniendo la

misma relación que los valores de los textos en el mercado. El libro C cuesta un tercio del valor de A y B y desarrolla los contenidos en coherencia con esa proporción haciendo evidente la discriminación en el acceso al conocimiento. Menos contenidos, menor y desarrollo cognitivo aseguran la exclusión de los sectores más desfavorecidos.

El diseño curricular de la Jurisdicción La Pampa explicita que durante el Tercer Ciclo de EGB se trabajará con el primer nivel propuesto por el currículum de Nación y en Polimodal con el segundo. Si se tiene en cuenta que los niveles prescriptos por la jurisdicción nacional son tres, los alumnos pampeanos no accederán al tercer nivel dentro del sistema educativo, lo cual implica una clara discriminación en el acceso al saber si se lo compara con otras provincias argentinas en donde Lengua Extranjera comienza a implementarse en Segundo Ciclo de EGB.

El currículo prescripto para la enseñanza del inglés de la provincia de La Pampa presenta los contenidos conceptuales en dos ejes estructurantes: Inglés como medio de categorizar el mundo e Inglés como instrumento de comunicación. Los tres textos muestran desde sus diseños de tapa a la lengua inglesa vinculada a la comunicación internacional, no obstante, más allá de estos recursos paratextuales ninguno de los tres promueve estrategias interactivas para una comunicación reflexiva. Se puede afirmar entonces que no hay adecuación a la norma respecto al enfoque pragmático que la misma prescribe.

En relación a los contenidos procedimentales propuestos por el diseño curricular los Textos A y B presentan alta adecuación a la norma respecto al eje 1 vinculado con el uso del inglés para categorizar el mundo pero no se proponen actividades que promuevan procesos de comunicación entendida como instancias de producción y reflexión (Eje 2) por lo que puede afirmarse que no hay adecuación a la norma respecto a los procedimientos vinculados a la estructura sintáctica y al saber "hacer" propio de la disciplina. Saber hacer que se diferencia de la ejercitación de consolidación y de las actividades repetitivas ordenadas para repetir modelos e implica procesos cognitivos que activen la producción autónoma, los intercambios sociales y la reestructuración. El texto C presenta una baja adecuación en ambos ejes no contemplando siquiera la totalidad de contenidos del eje 1. Los tres libros hacen un tratamiento de los procesos a través del desarrollo de las cuatro habilidades del idioma (escucha, lectura, escritura y oralidad). Este abordaje para autores

como Fairclough (1998) implica no desarrollar procesos comunicativos y perder la posibilidad de la recontextualización local.

Mientras que la propuesta oficial explicita el abordaje desde lo lingüístico y lo comunicacional, los textos sólo trabajan las diferentes habilidades de modo fragmentado y mecánico descuidando el "saber hacer" y la resolución de problemas sugeridos en el diseño curricular para activar la comunicación.

Los tres textos comparten -aunque con algunas particularidades- el mismo modo de presentación y trabajo de los contenidos. Se trata de lo que Shirley Grundy (1991) llama perspectiva curricular técnica. Hay un primer momento de presentación del contenido a enseñar sin rastreos de ideas previas y sin tener en cuenta motivaciones o intereses del grupo, luego se consolidan esos saberes a través de actividades mecánicas y convergentes y finalmente se cierra el círculo con alguna propuesta evaluativa para pasar a la siguiente unidad. En este punto se ha observado que las temáticas seleccionadas por los textos presentan un marcado alejamiento de la cultura experiencial de los sujetos, se distancian de los esquemas de pensamiento, sentimiento y acción de los alumnos y de ese modo inhabilitan la posibilidad de construcción de aprendizajes relevantes.

Respecto a los contenidos actitudinales ha podido notarse que si bien no hay referencias explícitas de su tratamiento en los textos, las actividades sugeridas no llevan a los intercambios que promuevan su desarrollo ni a la interacción que prescribe el diseño curricular. A su vez, el trabajo propuesto por los textos es básicamente individual con muy pocas instancias de trabajo en pares o grupos lo cual constituye otro importante alejamiento de la norma curricular. Lo mismo ocurre con los contenidos actitudinales que tienen que ver con el respeto a la diversidad cultural que por su abordaje restringido y descontextualizado actuarían paradójicamente más como instancias de discriminación que de apertura e integración ya que toman las diferencias como particularidades que no se insertan en el modelo global.

Al analizar la propuesta curricular más allá de su discurso de fundamentación ha podido observarse que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales están presentados de modo fragmentado respecto a la relación que mantienen entre sí. Se presentan divisiones o barreras entre ellos que no permiten que puedan verse como un todo integrado. Bernstein (1993) diferencia así dos tipos de organización de los contenidos; el currículo que

llama “collection” con componentes yuxtapuestos donde se diferencian los elementos claramente unos de otros; y el “integrado” donde los contenidos aparecen en relación abierta. Como ha podido verse, en los materiales curriculares para la enseñanza del inglés, existe una notoria fragmentación desde la presentación misma de los dos ejes “articuladores”, en cuanto a separar contenidos para categorizar el mundo de aquellos para comunicarse. Es decir, desde el inicio, la comunicación está quebrada, disociada, en los procesos que la componen. Los elementos teóricos y prácticos de la lengua aparecen por separado. Luego los contenidos vuelven a fragmentarse en conceptuales, procedimentales y actitudinales cuando en realidad es imposible el tratamiento separado de los mismos y a su interior, la falta de vínculo entre los contenidos continúa desagregándose los sistemas (semántico, sintáctico, fonológico y ortográfico). Al decir de Gimeno Sacristán (1989) los curricula organizados bajo el esquema mosaico o yuxtapuesto relegan el dominio de las últimas claves del conocimiento a las fases finales del aprendizaje, siendo las primeras etapas y las intermedias consideradas escalones propedéuticos para las siguientes, encaminándose todas ellas hacia esa meta final. Este argumento podría sostener la hipótesis de las escasas sugerencias de producción de textos tanto orales como escritos que ha podido observarse en los libros de texto. La falta de estructuras gramaticales y el vocabulario reducido que ofrecen los textos podrían dar lugar a construir argumentos a la hora de fundamentar el uso recurrente de actividades convergentes en donde no se requiere creatividad ni desarrollo de cuestiones personales. Este currículum mosaico presente en el currículum prescripto se reproduce en las propuestas editoriales no sólo en la separación de contenidos y habilidades sino también en la ausencia de ejes estructurantes que articulen los textos. Sólo el texto B presenta una idea que se desarrolla a lo largo del libro que es el viaje por las costas del Reino Unido de un grupo de adolescentes. No obstante, los textos que aparecen en cada unidad no guardan relación ni entre sí ni con el eje original que sólo se retoma en algunos momentos. Los Textos A y C no tienen nexos entre sus distintas unidades, personajes y temas comienzan y terminan en cada sección. Los textos A y B toman del discurso de fundamentación de la propuesta curricular y de la Reforma Educativa en general, la idea del trabajo interdisciplinario proponiendo áreas cross-curriculares, pero al interior de los textos ha podido verse que sólo trabajan algunas redes léxicas o artículos breves que hacen referencia a contenidos de otras disciplinas. Al hacer el cotejo con los materiales curriculares de esas áreas se ha observado que no guardan correspondencia alguna

con los contenidos prescriptos por las mismas. Suman a esta idea las actividades convergentes como completamientos de lagunas, opciones de verdadero-falso, uniones con flechas, numeración de secuencias, etc. que de modo mecánico y repetitivo acentúan la fragmentación. Similar es el tratamiento que realizan los libros acerca de la preocupación manifestada por el currículo respecto al acercamiento a otras realidades y culturas. Si bien con matices diferentes ninguno de los tres textos hace un abordaje intercultural. El texto A toca de manera trivial y estereotipada algunas temáticas vinculadas a etnias o grupos desvirtuando y subestimando realidades. El B tiene un área cross cultural pero presenta ejemplos sólo del Reino Unido y Estados Unidos y el texto C solamente intenta cubrir este aspecto mencionando personajes de distintas nacionalidades sin desarrollar en ellos características propias[7].

Suma a la idea de fragmentación, el hecho que los libros de texto analizados tienen como característica particular, estar compuestos por múltiples textos de diferentes tipologías. Los autores seleccionan para los diferentes contenidos de la enseñanza, distintos fragmentos, diálogos, textos narrativos, textos periodísticos adaptados, consignas, poemas o canciones que hacen que permanentemente se rompa con la isotopía estilística y se concentre en un mismo libro de texto lo que –al menos en apariencia- representaría una multiplicidad de voces. Son enunciados que revelan los cambios de los sujetos discursivos y que hacen de los mismos un fenómeno muy complejo que manifiesta una multiplicidad de planos. Para Bajtín (1992) todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida, es decir, al poner en marcha un discurso, no sólo presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino también, la presencia de enunciados anteriores, propios y ajenos, con los cuales su enunciado establece todo tipo de relaciones: los confirma, los problematiza, los supone conocidos para el alocutario, etc. En el caso de los libros analizados, esta ruptura de la isotopía estilística sólo parece obedecer cuestiones pedagógicas. En el intento de enseñar las diferentes habilidades de la lengua inglesa (lectura, escritura, comprensión auditiva y oralidad), diferentes textos se van alternando. Esta sucesión de tipologías textuales hace que los textos se compongan de discursos fragmentados que no guardan continuidad entre sí en lo que se refiere a desarrollo de un hilo discursivo a través del libro o que a un tiempo se estén desarrollando varias historias.

[7] Todas estas temáticas vinculadas a la interculturalidad son retomadas en el capítulo 4 de esta tesis.

La multiplicidad de voces sin un eje temático o problemática general hacen que cada libro sea una gran unidad fragmentada.

Todos estos elementos que confluyen en la desvinculación y el fortalecimiento de la idea de fragmentación conllevan por un lado a que alumnos y docentes no se involucren con los contenidos de enseñanza del inglés y por el otro contribuyen a generar lo que Graciela Frigerio (1991) denomina un "sistema fragmentado de pensamiento".

Fragmentación y alejamiento de la cultura experiencial son dos categorías que están dando cuenta de propuestas editoriales que inhiben el desarrollo de aprendizajes relevantes.

Paradójicamente, más allá de la fragmentación en lo que se refiere a la lengua y al abordaje desde sus distintos sistemas con esta escisión entre Teoría (eje 1) y Práctica (eje 2), puede observarse que cada contenido prescripto por la propuesta oficial es muy abarcativo y general. No hay por ejemplo detalles minuciosos de cuáles debieran ser las redes léxicas para abordar cada contenido, ni con qué temáticas deben ser tratados, como así tampoco una prescripción de las estrategias metodológicas que el docente debiera utilizar en el proceso de enseñanza. La generalidad y amplitud genera dudas respecto a distinguir cuál es la lógica que los agrupa, pero, en contrapartida, también es cierto que una propuesta de estas características deja abierta al docente la posibilidad de un tratamiento creativo y bastante "flexible" puesto a utilizar la terminología vigente, o con múltiples "intersticios abiertos", los cuales al decir de Frigerio(1991) darían la posibilidad de entramar la enseñanza y evaluación favoreciendo el proceso de apropiación de los contenidos, la búsqueda sostenida de comprensión y articulación con la realidad de los sujetos, su impacto en las concepciones personales, la integración de los contenidos de la disciplina y también con otros espacios curriculares, lo que constituiría en síntesis, una mirada política de la práctica de educar.

Los libros de texto analizados no presentan entonces, adecuación al enfoque pragmático en el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la enseñanza del inglés, imposibilitando de ese modo aprendizajes que promuevan la interacción comunicativa.

CAPÍTULO 2

“Los libros de texto y su adecuación al enfoque comunicativo del curriculum prescripto”

Los libros de texto de Inglés para Séptimo año de EGB. Su adecuación al Enfoque Comunicativo propuesto por el currículum prescripto.

Debes saber quién es el objeto
y quién el sujeto de una oración
con el fin de saber si eres el objeto
o el sujeto de la historia.
Si no sabes controlar una oración
no sabes cómo ubicarte tú mismo
dentro de la historia,
para descubrir tu propio origen en el país,
para hablar, para usar tu voz.
Pinon.

Las ciencias del lenguaje abordan su objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Una de ellas es la pragmática, cuya finalidad es estudiar el proceso comunicativo del lenguaje, es decir, estudiar a este último en relación con aquellos que lo usan.

...se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo, van a resultar de capital importancia. (Escandell Vidal 1996: 15)

Podría decirse que el discurso que articula y fundamenta los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza del inglés en La Pampa está pensado desde la pragmática.

Nuestra provincia no escapa a los cambios, y de allí deriva la importancia de la inserción del inglés como lengua de comunicación internacional. Entendiendo al inglés como lengua de comunicación internacional, a partir de su pertinencia como espacio de encuentro entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. (...) Consideramos que la EGB es el ámbito propicio para iniciar el

proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua de la comunicación internacional para ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar estrategias del pensamiento, conceptualización y categorización del mundo. (...) Desarrollar estrategias de pensamiento que favorezcan la adquisición de competencias comunicativas. (...) Desarrollar procesos fundamentales de pensamiento, habilidades y estrategias de aprendizaje que les posibilite a los alumnos y alumnas la interacción lingüística en situaciones de comunicación. (…) *Se toman en cuenta las funciones del lenguaje y los actos de habla que derivan de ellas, las macro habilidades, los contenidos de situación típicos, el léxico a enseñar...* (Materiales Curriculares para EGB MCE Provincia de La Pampa, 1997: 5, 6,7, 8)

Ahora bien, la teoría de la Pragmática muestra que el lenguaje, además de ser comunicación, es una forma de acción. El lenguaje no sólo posee reglas, estructura, clases de palabras y categorías sintácticas; la Pragmática (la teoría de los actos de habla) además afirma que con el lenguaje se realizan acciones.

La razón para concentrarse en el estudio de los actos de habla es, simplemente, esta: toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de la comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. Considerar una instancia como un mensaje es considerarla como una instancia producida o emitida. Más precisamente, la producción o emisión de una oración-instancia bajo ciertas condiciones constituye un acto de habla y los actos de habla son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística. (Searle 2000:27)

Las oraciones no tienen solamente sentido literal; si se sabe qué, cuándo o dónde fue dicha una frase, puede distinguirse -además- que el significado del acto de habla es más complejo que el literal. Es decir, el acto de habla sería el resultante de la interacción entre diversos elementos del evento comunicativo y hacer un análisis en esta perspectiva permitiría interpretar la significación pragmática de la frase.

Cuando la lengua se pone en funcionamiento por un acto individual de utilización se está en presencia de una "enunciación", en la que un "enunciador" dice algo, "enuncia", de una determinada manera, con un cierto tono y con una cierta intención

La enunciación se define como el mecanismo de producción de un texto, el surgimiento en el discurso del sujeto de la enunciación, la inserción del hablante en el seno del habla. (Kerbrat-Orecchioni 1984)

Es decir, que esa manera en que es dicho el enunciado se llama "enunciación" y hace referencia al proceso individual de producción de un enunciado lingüístico que solamente se puede reconstruir a través de esas huellas. Es importante aclarar que el enunciado en su forma pura no existe, siempre es presentado en una situación de enunciación en la que se reconocen los participantes de la comunicación y el contexto de producción del enunciado. Los primeros elementos constitutivos de la enunciación son el "locutor"[8] o el que enuncia y el "alocutario" o a quien se dirige el enunciado. Todo acto de comunicación, que se presenta en una situación de enunciación concreta, tiene la fuerza de un acto de habla.

Adecuación de los libros de texto al enfoque comunicativo del diseño curricular

Se intentará leer cuál es la adecuación que presentan los libros de texto analizados en esta tesis respecto del enfoque comunicativo propuesto en los materiales curriculares. Para ello se abordarán: la situación de la enunciación (contexto o situación de producción del enunciado) y la intencionalidad de la enunciación (cómo se dirige el locutor en su enunciación hacia el alocutario). Para cumplir con este propósito se analizará el uso de deícticos, modalidades de la enunciación y del enunciado.

---

[8] Cabe aclarar que locutor y enunciador son conceptos homólogos como así también locutario y enunciatario; mientras que los primeros de cada par pertenecen a la Teoría de la Comunicación los segundos corresponden a la Teoría Lingüística.

La utilización de los deícticos en los libros de texto

Para Kerbrat-Orecchioni (1986) los hechos enunciativos son las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en el seno de su enunciado, los lugares de inscripción y las modalidades de existencia. A esto Benveniste lo llamó **subjetividad en el lenguaje.**
Deixis significa "mostrar", los deícticos indican lugar y tiempo del locutor ante su propia materia discursiva.

Por deixis se entiende la localización e identificación de personas, objetos, eventos, procesos y actividades de las que se habla o a las que se alude en relación con el contexto espacio-temporal creado y sostenido por la enunciación y por la típica participación en ella de un solo hablante y al menos un destinatario. (Lyons 1980: 52)

Es decir, cómo el que enuncia maneja el espacio y el tiempo de lo que narra-describe-comenta, a partir de su 'aquí y ahora' enunciativo. Es la palabra capaz de "mostrar" la situación de enunciación de un hablante. Es importante notar que al hacer un análisis del discurso no sólo se realiza un señalamiento de estas "marcas" sino que se determina qué efectos de sentido producen en el discurso. Son ejemplos de deícticos los pronombres personales y posesivos, los demostrativos, los nombres propios, los adverbios, los tiempos verbales, etc.

La utilización de los pronombres en los textos

Sabido es que el sistema pronominal tiene una o varias de las siguientes funciones:

- Morfemática: los pronombres pueden expresar nociones gramaticales que se expresan mediante morfemas.
- Deíctica: los pronombres pueden señalar los objetos en el espacio.
- Fórica: los pronombres pueden señalar unidades gramaticales dentro del texto.
- Enfática: se trata del valor pleonástico de ciertos pronombres, de su capacidad para recalcar significados ya conocidos.

En el caso de los pronombres personales, que son los que básicamente nos ocupan en este trabajo, conviene recordar la etimología de la palabra ‘persona” para comprender más acabadamente el sentido deíctico de los pronombres personales. En efecto, en latín, el término *persona* significa “máscara de actor, personaje teatral”, según Corominas (1998: 454), con lo cual la idea de las distintas personas se contamina con la noción de “representación” de un rol o un papel. En este sentido, la primera persona pronominal “representa” al actor del papel principal –en nuestro caso, de la situación comunicativa, el locutor–, la segunda persona “representa” el papel antagónico –el alocutario– y la tercera persona queda negativamente definida respecto a las otras dos ya que no tiene una función efectiva como participante, lo que sí ocurre en el caso de la primera y la segunda. Y, como en el caso de los actores, los pronombres personales pueden “representar” muchos personajes, es decir que las “máscaras” del yo y del tú son válidas para cualquier enunciador y cualquier receptor en cualquier situación comunicativa.

El análisis de las formas personales determina el grado de compromiso del locutor y el grado de presencia o participación del alocutario.

A su vez, las formas plurales expresan una persona ampliada que se vuelve difusa y que en el caso del *nosotros* puede operar por emborronamiento, es decir puede desdibujar o hacer que el pronombre pierda protagonismo o sea difícil de asociar concretamente con quién realiza la acción.

En el análisis de los pronombres en los libros de texto debería tenerse en cuenta que la enseñanza de los mismos en la lengua extranjera es parte del objetivo pedagógico. Es decir, los alumnos hacen su primera aproximación a estas estructuras del lenguaje a través de los textos y por lo tanto los pronombres personales en su función morfemática deben ser enseñados. Podría entonces, de alguna manera, justificarse el sobreuso de los mismos o las actividades que de alguna manera se vuelven artificiales o reiterativas en la utilización de los pronombres. Tal es el caso de completamiento de tablas o reemplazo de nombres por pronombres tan habituales en los libros de texto de inglés. No serán considerados en este caso como deícticos y se focalizará el análisis en los textos descriptivos o narrativos de mayor extensión que en el interior de los libros son presentados para comprensión lectora y

que, si bien incluyen las estructuras que están siendo aprendidas y son textos adaptados, usan la lengua de modo más real o cercano a lo cotidiano.

El libro A presenta en su interior 33 textos de los cuales 24 están redactados en tercera persona. Tal lo enunciado, la etimología del término "tercera persona" no tiene una función efectiva en lo que se refiere a la participación. Los enunciados que están regidos por la tercera persona, a pesar de que pueden estar modalizados subjetivamente, escapan a la condición de la deixis y remiten de ese modo a una situación de apariencia objetiva. Mientras que la primera persona sería quien lleva a cabo el papel principal y la segunda el antagónico, las terceras personas son "no-deícticas".

Podría hipotetizarse, entonces, que el uso reiterado de textos narrados desde la tercera persona en los libros analizados contribuiría a generar esa imagen de neutralidad objetiva, ahistórica y atemporal ya mencionada.

En el libro A en página 58, por ejemplo, hay un artículo cuyo título es *Segregation in South Africa (*Discriminación en Sudáfrica). Todo el artículo está redactado en tercera persona, alternando el singular (para hablar del país) y el plural (para hablar de "los negros" y "los blancos"). Si bien el texto es explícito y directo en las afirmaciones respecto de las diferencias entre blancos y negros, el uso anafórico de la tercera persona provoca una suerte de "despersonalización" responsable de los actos.

They have good jobs. They can buy expensive cars and big comfortable houses. Ellos tienen buenos trabajos. Ellos pueden comprar autos caros y cómodas y grandes casas (al hablar de los blancos).

*They live in country areas in very poor conditions. (*Ellos viven en áreas de campo en condiciones muy pobres) (al hablar de los negros).

Los sujetos no se identifican así con niños, mujeres, hombres o ancianos determinados, no cobran vida individual o personal de sujetos que protagonizan su vida de una manera determinada, sino que son masivamente agrupados detrás de dos grandes "ellos" en donde se desdibuja el poder y la toma de decisiones.

En el libro B página 22, pueden verse fotos reales de 12 adolescentes provenientes de diferentes lugares del mundo. Podría decirse que el objetivo del texto es presentar a estos jóvenes ya que junto a la foto están sus nombres, nacionalidades, edades, lugar de donde provienen y su animal favorito. Sin embargo los textos no están redactados en primera

persona sino que los datos mencionados están dispuestos a modo de formulario y están precedidos por un texto general redactado en tercera persona *They are all students, aged 10 to 16, from different countries- and they are all crazy about animals. (*Ellos son todos estudiantes entre 10 y 16 años, de 20 países diferentes y ellos son locos por los animales) En este caso es un uso anafórico del pronombre. Es importante hacer notar que a esta altura del texto los alumnos ya han aprendido todos los pronombres personales y la forma presente del verbo *to be* que les permitiría presentarse en primera persona sin problemas.

El texto más extenso y complejo respecto al uso de la lengua que *presenta* el libro C está redactado en tercera persona (página 24), y abunda en el uso de pronombres posesivos de tercera persona singular. Cabe aclarar que ninguno de los textos abordados por este libro presenta conflicto alguno, de lo que podría conjeturarse que el uso reiterativo de pronombres persigue solamente fines pedagógicos de enseñanza de los mismos, (uso morfemático de los pronombres).

Retomando la idea de aparente neutralidad o distanciamiento a que contribuiría el uso de los pronombres de tercera persona en los textos, podría resumirse diciendo que su efecto se debe a que estos pronombres indican simplemente que el/los individuos que denotan no funcionan ni como locutor ni como alocutario de la situación comunicativa.

El texto B presenta una particularidad en relación con los otros dos textos respecto del uso de la segunda persona del singular. En este libro puede observarse que en textos que comienzan en tercera persona, hay una ruptura al final del mismo para dirigirse al lector considerándolo en su carácter de alocutario. Es el caso de la página 29 en donde se presenta un texto descriptivo referido a Weymouth's White horse (dibujo del rey George III en una colina). La última oración de este texto está redactada a modo de pregunta: *Is there a hill drawing in your country? What is it? How old is it? (*¿Hay un dibujo en una colina en tu país? ¿Qué es? ¿Cuántos años tiene?). De modo similar en la página 42 hay un texto acerca de una serie de TV de Hollywood que luego del título formula la pregunta: *Do you like Beverly Hills 90210?* ¿Te gusta Beverly Hills 90210? y presuponiendo la respuesta continúa: *You're not alone... (*Tú/Vos no estás solo...). En la página 44, en lo que simula ser un texto tomado de una revista, hay una reseña de un programa de TV que también está redactado en segunda persona del singular. Comienza con la pregunta: *Can you answer questions about your friend?* ¿Podés contestar preguntas sobre tu amigo?, y continúa con el

tratamiento directo hacia el alocutario. En las página 58 y 59 se presentan fragmentos de textos descriptivos de diferentes aspectos de la cultura del Reino Unido.

Todos ellos se dirigen en su redacción al lector utilizando el pronombre de la segunda persona singular, por ejemplo: *This is the British queen's son. (*Este es el hijo de la reina).*He's called the Prince of Wales. Do you know his name?* (Es llamado el 'Príncipe de Gales'). ¿Sabés su nombre?; *You can see Big Ben in the center of London... (*Podés ver el Big Ben en el centro de Londres...); *The national dish of Britain is fish and chips. You can buy ... (*El plato nacional de Gran Bretaña es pescado y papas fritas. Podés comprarlo en...).

Tanto el texto A como el texto C no presentan textos en segunda persona, excepto en la redacción de alguna consigna o en diálogos.

La segunda persona como ya se mencionó es la que para Lyons (1980) remite al papel antagónico en referencia a la primera y es el individuo al que se dirige la alocución y que por consiguiente se vuelve un interlocutor "imaginable" o de alguna manera "identificable", en tanto el texto le da existencia y denota un "compromiso" dada la relación que aparentemente se presenta como "simétrica" entre el enunciador y el enunciatario. Sin embargo, al analizar el uso del pronombre deíctico "You" (Tú/Vos) en el texto B de manera integrada, es decir en el contexto general de todo el libro, puede verse que este Tú/Vos hace referencia a un alumno único, global, falto de identidad. En todos los ejemplos mencionados puede observarse que los enunciados no están dirigidos en realidad hacia un sujeto que contribuirá de alguna manera a la continuidad o construcción de ese discurso.

Las preguntas formuladas o las sugerencias realizadas no modificarán con la respuesta del alocutario la esencia ni conformación de ese discurso. Se trata más bien de una participación o acercamiento ficticio o simbólico en donde el alocutario tiene solamente existencia formal.

Dos de los textos que están redactados en primera persona en el libro A son cartas (página 54) que dos adolescentes se envían entre sí. Los pronombres de primera persona que allí aparecen son deícticos puros que hacen referencia al locutor o persona que escribe la carta. En la página 65 se presenta un texto que comienza en primera persona pero a partir de la tercera oración puede verse un cambio a la tercera persona que se mantiene hasta el final. El título del texto es *Genius but not perfect. (*Genio pero no perfecto). Se trata de una

descripción de Mozart que el enunciador comienza con dos oraciones en primera persona, como si fueran "dichas" por Salieri: *I'm Salieri. I'm an important composer and I'm terribly jealous of Wolfgang Amadeus Mozar. He is...* (Yo soy Salieri. Yo soy un importante compositor y yo estoy terriblemente celoso de Wolfgang Amadeus Mozart. El es...). En realidad aquí el protagonista principal del texto no es la primera sino la tercera persona. La utilización inicial de la primera persona es sólo un recurso que tiene la finalidad de introducir al otro personaje que es el genio al que hace alusión el título y acerca de quien va a tratar todo el texto.

En la página 50 hay un texto redactado en primera persona del plural. El deíctico *we* (nosotros) en este caso es un ejemplo de lo que Benveniste (citado por Atorresi 1996) denominó "de extensión máxima". El texto dice:

We humans live... (nosotros los humanos vivimos...) Se incluye en el enunciado a todos los seres humanos (yo + tu + él). Es el caso de una persona ampliada que se vuelve difusa y se utiliza para –desde la inclusión generalizada- no dejar posibilidades de diferencias. Aquellos que no se sintieran incluidos dentro de esta descripción de "nosotros los humanos", no serían "humanos".

El libro B utiliza la redacción en primera en una carta que aparece en la página 34. Comienza con una oración en primera persona plural y luego continúa en singular: *Dear Karini: Great! We're Computerlink pen friends now!(...) I can...* (Querida Karini: ¡Grandioso! Nosotros somos "computerlink penfriends" ahora. (...) Yo puedo...). El uso de este nosotros es un "nosotros inclusivo" (yo + vos) por lo tanto es puramente deíctico, se refiere al locutor más el alocutario. En este caso el alumno que lee esta carta en el libro de texto es alguien que permanece totalmente externo a la situación.

Hay una instancia más de uso de primera persona en este libro en la página 63: se trata de tres testimonios de adolescentes americanos hablando del deporte que practican. Greg de Ohio, Judy de California y Richard de Carolina del Norte son locutores en el texto, es decir son la persona que enuncia determinada instancia de discurso y contienen, a la vez, al "yo" como categoría lingüística. Tienen el poder de su palabra a través de un "yo" referente y un "yo"discursivo.

I'm not very good because I'm not... (Yo no soy muy bueno (en basket) porque yo no

soy...)(Greg)

I play baseball for the girls team at school. I love it! (Yo juego baseball para el equipo de chicas en la escuela. ¡Me encanta!...) (Judy)

I don't really enjoy playing sport –I prefer watching it on TV... (Yo realmente no disfruto jugar. Yo prefiero mirarlo en TV...) (Richard)

El libro C es el que comparativamente presenta más textos en primera persona, 6 de 10. Son textos muy breves en los que el locutor se presenta, dice su nombre, procedencia, edad y profesión. A continuación se transcribe la traducción del texto de la página 9 a modo de ejemplo.

> *Good morning. I'm Pierre Leduc. I'm the chef at America Summer Camp. I'm not from America, I'm from Europe. I'm from Paris, France. I'm twenty.Look! Fish! Delicious!* (Buenos días, yo soy Pierre Leduc. Yo soy chef en el camping America Summer. Yo no soy de América. Yo soy de Europa. Yo soy de París, Francia. Yo tengo 20 años. ¡Miren! ¡Pescado! ¡Delicioso!).

Tal como ya se ha advertido, los textos de este libro carecen de situaciones de conflictividad y los personajes que se presentan no tienen crecimiento a través del texto. Aparecen una sola vez y consecuentemente, aunque utilicen la primera persona, no logran un protagonismo real ni se tornan locutores que generen algún vínculo o interés especial con el alocutario.

Se podría concluir entonces en que el uso de los pronombres de tercera persona tiene alta frecuencia en aquellos textos que presentan alguna conflictividad. En estos casos quien enuncia no es parte protagónica de los hechos. Los pronombres de primera persona por el contrario, tienen que ver con situaciones triviales que no problematizan al locutor como las cartas entre adolescentes o la presentación de las familias de los mismos. Finalmente, la segunda persona que le daría entrada o pondría en consideración directa al alocutario es la de más baja frecuencia y son en todos los casos preguntas o fórmulas remitidas a un alocutario que no se halla en relación simétrica con el locutor. Es decir, a veces existen alocutarios internos del propio discurso; como cuando un adolescente, en una situación ficcional, se dirige a otro en un diálogo, una carta, etc. Y a veces aparece el alocutario externo (el lector), cuando se realiza una apelación directa extratextual.

La utilización de los apelativos en los textos

Los apelativos son aquellos términos o construcciones que se utilizan para reemplazar a los pronombres personales. Son nombres propios, sustantivos comunes, títulos, términos que expresan una relación social, denotan parentesco, metáforas o adjetivos que al igual que las personas pueden designar al locutor, al "alocutario" y a aquel de quien se habla: "delocutor". De acuerdo a ello Kerbrat-Orecchioni les llama respectivamente: **apelativos locutivos, alocutivos y delocutivos.** Todo apelativo manifiesta una evaluación subjetiva ya que es proferido por el sujeto de la enunciación y además manifiesta una relación social que el locutor establece con la persona designada.

El texto A utiliza apelativos delocutivos en el texto de la página 14: *Mr Homero Addams, the father, is very rich. Mrs Morticia Addams, the mother is very tall and pret. (...) Their uncle, Lucas, is crazy and very funny.* (El Sr. Homero Addams, el padre, es muy rico. La Sra. Morticia Addams, la madre, es muy alta y bonita. Su tío, Lucas, es loco y divertido.)

En la página 21 se utilizan apelativos aoluctivos y delocutivos. Es una historia de detectives donde tiene lugar el siguiente diálogo:

*Atkins- Read the names in the tickets, please, Sergeant. (*Atkins – Lea los nombres en los tickets por favor, Sargento.)

*Riggs- Betty Somerset. George Thompson. (*Riggs – Betty Somerset - George Thompson.)

*Atkins – And who is George Thompson, Miss Benley? (*Atkins – ¿Y quién es George Thompson, Señorita Benley?)

(...)

*Riggs- Exactly, Officer. Let's hurry. Mr MacCullan's fortune is not safe! (*Riggs – Exactamente, Oficial apurémonos. La fortuna del Sr. MacCullan no está segura).

En la página 42 el uso de nombres reemplaza al alocutario: *Ray, close the door (...) Pam, don't eat more sweets.* (Ray, cierra la puerta (...) Pam, no comas más dulces)

En el libro B, en los diálogos, hay presencia de apelativos alocutarios: página 10: *Helen and Karini, this is your room.* (Jenny – Helen y Karini, ésta es su habitación.)

En la página 18 *Patrick- Where are you from, Mrs Patterson?*
(Patrick – ¿De dónde es usted, Sra. Patterson?).
En un texto en la página 24, en la descripción de la familia de un actor, hay un apelativo delocutivo: *They are the Culkins.* (Ellos son llamados los Culkins).
En la historieta de la página 25 un vocativo con la función de apelativo alocutivo:
Hurry up, dad. (Apurate, papá).
En el texto C sólo hay tres usos de apelativos. En la página 7 un ejemplo de apelativo alocutivo. *How old are you,Mauro?*(¿Cuántos años tenés, vos Mauro?)
En un diálogo en la página 8 *–No, Mr Mudalle* (- No, Sr. Mudalle). En la página 8 también el instructor comienza el diálogo con el apelativo *Hello, everyone.* (Hola, todos).
Los apelativos son utilizados en lugar de las personas y expresan una relación social. En los ejemplos del libro A en que son utilizados con algunos miembros de la familia, estos apelativos señalan una relación de importancia y poder respecto de los otros miembros.
Lo mismo ocurre en el caso de los detectives que marcan su rango entre ellos y el trato de respeto hacia el ama de llaves, Señorita Benley.
Es una situación formal en la que todos los personajes toman apelativos que los posicionan desde un lugar determinado. Es similar al ejemplo de la página 18 del libro B, o el de la página 8 del texto C. En todos los otros casos, los vocativos utilizados en los diálogos sólo cumplen la función de llamar la atención del alocutario. En el ejemplo de los “Culkin” sería un modo de darle popularidad a la famosa familia. Todos ellos son utilizados para identificar a los participantes de la enunciación y establecen la relación social que el locutor, en el caso de los libros de texto, los autores, dan a cada personaje del texto. Cabe decir entonces que los pocos apelativos utilizados con fórmulas como Sr., Sra. o Srta. corresponden a personajes de un sector social jerarquizado ya por su posición económica (Mr y Ms Addams) por la autoridad que le confiere la institución a la que pertenece (Sargento y Oficial).

La utilización de las localizaciones espaciales y temporales y de los tiempos verbales en los textos

Localizaciones espaciales y temporales: los pronombres demostrativos y adverbiales pueden indicar proximidad o distancia respecto al hablante o al oyente e implican usualmente un gesto que designa al objeto. Los adverbios de tiempo permiten localizar un hecho respecto de un tiempo determinado como antes o después de ese tiempo (T). El momento de la enunciación es siempre el ahora, T "0" respecto del cual será posible establecer "retrospecciones" o "prospecciones".

Los tiempos verbales: permiten distinguir un discurso en términos de "narración" o "comentario". En un discurso predomina un tiempo base al que se asocian otros tiempos con menor recurrencia para expresar retrospecciones o prospecciones. Los presentes y el futuro se asocian al mundo comentado y los pasados y condicional al narrado. La oposición de estos dos mundos caracteriza –según Weinreich (1978)- una determinada actitud de comunicación por parte del locutor y exige al alocutario una reacción correspondiente. Los comentativos requieren una mayor atención.

Con relación al uso de pronombres demostrativos, el texto A los utiliza para introducir 8 de los 24 textos antes mencionados. Todos ellos están acompañados de una imagen, el uso del deíctico remite a la ubicación del locutor con respecto al objeto al que se refiere para presentarlo/s y a partir de allí continuar narrando en tercera persona. Por ejemplo, en la página 35: *These are Lethon and Dragosaur. They don't like Goldie. She is their enemy... (*Estos son Lethon y Dragosaur. A ellos no les gusta Goldie. Ella es su enemiga...); en la página 41: *This is Romania in the 14th century. That is Vlad Tepes and his castle...* (Esta es Rumania en el s.XIV. Aquel es Vlad Tepes y su castillo...); *This is England in the 18th century. The first medical schools have..* (Esta es Inglaterra en el s.XVIII. Las primeras escuelas médicas tienen...); en página 61: *This is England at the beginning of the 20th century...* (Esta es Inglaterra a comienzos del s.XX...).

De modo similar, el texto B utiliza estos deícticos en 5 ocasiones. Por ejemplo en la página 23: *These stamps, from seven different countries are truly beautiful* (Estas estampillas, de 7 países diferentes, son verdaderamente hermosas...); *This is the first (or last) house in*

England because... (Esta es la primera (o la última) casa en Inglaterra porque...) (página 38); *This animal is quite small...* (Este animal es bastante pequeño...) (página 54).

El texto C utiliza los pronombres demostrativos de este modo en la página 20:

This is Rudi Becker. Rudi is a climber... (Este es Rudi Becker. Rudi es un escalador…).

Los pronombres demostrativos utilizados como deícticos en los tres textos estarían dando cuenta de un locutor que se ubica en una posición desde la cual tiene autoridad para hablar de hechos, personas o lugares sin estar involucrado directamente o ser parte de ellos. Dan más bien la idea de un testigo que conoce, sabe o ve algo y que se lo "cuenta" objetiva y neutramente a un locutario que pasivamente recibe la información.

Con respecto a la utilización de los adverbios en los textos, es importante tener en cuenta que los libros analizados sólo desarrollan el tiempo verbal Presente Simple y Presente del verbo *to be* (en el caso de el texto C sólo este último). No tener posibilidad de narrar en Pasado o Futuro limita las situaciones al tiempo presente o al tratamiento del pasado o el futuro a través del presente histórico con alguna referencia paratextual que remita a un momento dado (foto, año, etc.).

El libro de texto A utiliza en textos el recurso del presente histórico para hablar del pasado. En la página 9 bajo el título *The first computer* (La primera computadora) hay un pequeño párrafo que dice:

This is ENAC. It's the first electronic computer. It is very big and heavy (30 tons. It occupies a room. Now computers are very big. (Esto es ENIAC. Es la primera computadora electrónica. Es muy grande y pesada (30 toneladas). Ocupa una habitación. Ahora las computadoras son muy pequeñas).

El texto está acompañado de dos recursos paratextuales: una fotografía en blanco y negro y, sobre ella, una especie de etiqueta con el año "1943". Esto permite al lector hacer una retrospección respecto del presente y una prospección inmediata al leer la palabra "ahora" que lo vuelve al presente con la comparación del tamaño de las computadoras. Le da al texto perspectiva de locución, es decir, muestra divergencia entre el tiempo de la acción y el tiempo del texto.

En la página 16 se muestra una situación similar con dos fotografías de escenas de una película en que uno de los personajes se transporta en el tiempo. En una de las escenas está en 1955 y en la otra en 1985. Sin utilizar el pasado o el futuro, la imagen permite al autor presentar momentos diferentes narrando en presente. Otro ejemplo es un artículo titulado *Napoleon's life in exile* (La vida de Napoleón en el exilio) en la página 17. Este texto comienza con la oración: *This is Napoleón Bonaparte in 1815* (Este es Napoleón Bonaparte en 1815) y luego continúa: *He is a prisoner but he is not in prison* (Él es prisionero pero no está en prisión...). La utilización del pronombre demostrativo acompañado del año y un dibujo dan la perspectiva de locución y permiten continuar la narración en presente.

Otros ejemplos similares son los que ya se mencionaran al analizar los pronombres demostrativos como el texto de la página 41 que comienza diciendo: *This is Romania in the 14th century.* (Esta es Rumania en el siglo XIV); el de la página 49: *This is England of 18th century* (Esta es Inglaterra del siglo XVIII) (texto acerca de ladrones de cadáveres y de la pobreza en ese país en ese momento); un artículo de la lucha de las mujeres por el sufragio en página 61: (Esta es Inglaterra a comienzos del siglo XX. Las mujeres no pueden votar, trabajar o ir a la universidad, ...); otro ejemplo es el texto que redacta en presente la lucha y vida de Nelson Mandela en la página 60: *Nelson Mandela is born in Natal in 1918. His father is* ... (Nelson Mandela nace en Natal en 1918. Su padre es...).

Estos últimos textos tienen la particularidad de ocurrir en el pasado y presentar algún tipo de conflicto social. Desde lo pedagógico –como ya ha sido señalado- puede comprenderse el uso del presente como único recurso lingüístico disponible para narrar una historia o un hecho. En 7º año de EGB sólo se ve el Presente Simple. Sin embargo, si se ahonda en el análisis puede notarse que estos textos muestran algún tipo de problemática que ya ha sido resuelta. Esta doble distancia o lejanía (en tiempo y espacio) da a las editoriales de los libros de texto la posibilidad de presentar situaciones que no se vivencian como propias por los alocutarios (adolescentes argentinos) por haber ocurrido en otro horizonte espacio temporal y al mismo tiempo tratan temas vigentes y en discusión, como la discriminación social o las reivindicaciones del género, pero sin tomar una posición definida y actual ya que todas estas situaciones parecen haber agotado la conflictividad que las movilizaba. En lo que Weinreich (1975) denomina "puesta en relieve", la función que cumplen los tiempos verbales es proyectar ciertos contenidos a un primer plano y relegar otos. En estos casos el

uso del presente resalta la superación de las problemáticas mostrando un “hoy” armónico y sin luchas sociales.

Respecto al uso de los adverbios de tiempo, son de muy baja frecuencia y se utilizan para marcar el cambio de escena en la narración. Por ejemplo, en las páginas 36 y 37 se presenta una historia que comienza con un diálogo entre dos mujeres en una casa y luego una de ellas se traslada a una empresa a pedir trabajo. Eso es señalado con una oración en donde dice:

Sarah is at Travelcross now. (Sarah está en Travelcross ahora).

En la página 38 un grupo de adolescentes cuentan historias de terror. Dado que el único tiempo verbal que se maneja es el presente, los adverbios de tiempo *one day*...(un día), *At night...* (a la noche), *Suddenly* (de repente) permiten articular el paso del tiempo en la narración.

Respecto al texto B, la característica más notable respecto al uso de las localizaciones temporales es precisamente su ausencia.

Si bien todo el texto se desarrolla dentro de la limitación lingüística señalada que es el uso exclusivo del presente, no hay en este libro retrospecciones o proyecciones respecto al tiempo “O” desde el que se narra. La trama que desarrolla el texto (grupo de adolescentes en un crucero) ocurre en el presente pero genera una suerte de no posibilidad de desactualización. Las acciones son siempre parte de un “hoy” que no se cristaliza en un momento en particular. Así, por ejemplo, los únicos tiempos están puestos por la hora (página 20):

Breakfast is at eight o’clock, lunch is at one o’clock and dinner is at half past six. (el desayuno es a las 8, el almuerzo a la 1 y la cena a las 6:30),

no hay referencias a meses o años; ni siquiera en una carta en la página 34 que a pesar de respetar todas las pautas de la tipología textual, no tiene año. En su encabezamiento, en el margen derecho arriba, figura el lugar y en la fecha sólo dice *2nd August* (2 de Agosto). En las páginas 60 y 61, donde se presentan textos acerca de las celebraciones en Gran Bretaña, sí se menciona en qué meses se realizan dando una idea de conmemoraciones “estáticas” e inmodificables que no corren riesgos de modificación o desactualización.

Podría hipotetizarse que este cuidado o resguardo de no fijar fechas podría tener que ver con mantener el texto en el mercado sin perder vigencia que lo catalogue como un libro "viejo" o desactualizado.

Cabe recordar aquí que este texto se ha mantenido en el mercado desde 1996 y la editorial Longman lo ofrece en este momento en catálogos de una veintena de países con el nombre "Let's go".

La utilización de las Modalidades en los libros de texto

Para C. Bally la modalidad es

> *la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu.* (Citado por Ana Atorresi 1996: 265)

El privilegio que ostentan las modalidades es trascender la división del enunciado en sujeto y predicado para referirse a la totalidad del enunciado haciendo del sujeto de la enunciación su punto de referencia. Bally distingue entre el **dictum** contenido intelectual y el **modus** o modalidad que es la actitud adoptada por ese hablante ante ese contenido de información.

La utilización de las Modalidades de Enunciación en los textos

Modalidades de enunciación: remiten a la relación entre los participantes en la situación comunicativa. Un enunciado sólo puede tener una modalidad de enunciación: aseverativa (su enunciado es verdadero); interrogativa (implica el deseo de obtener una respuesta); imperativa (el locutor hace saber su deseo de que algo se realice).

El análisis de la modalidad de enunciación en los libros de texto para la enseñanza del inglés en la EGB remite claramente a los participantes de esta situación comunicativa en

cuestión**.** El/los locutor/es son creaciones de los autores de los textos respaldados por las editoriales que han vehiculizado sus propuestas, mientras que los locutarios son los alumnos, en este caso santarroseños, de 7º año de EGB de las escuelas públicas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa.

Ninguno de los tres textos analizados presenta un prefacio o carta inicial dirigida a los alumnos. Sólo el texto C en su contratapa se dirige en forma directa a los alumnos diciéndoles qué es lo que les ofrece el texto. Lo hace utilizando una modalidad aseverativa.

En esta modalidad el enunciador se compromete con sus enunciatarios en cuanto a que su enunciado no será puesto en duda sino considerado como "verdadero".

English Direct te da las herramientas para poder entender y manejar el idioma inglés de una forma entretenida, ágil y divertida.

El texto A utiliza la modalidad aseverativa para dirigirse a los alumnos sólo cuando presenta el objetivo de cada unidad. Bajo el título *Our aim* (nuestra meta/objetivo) enuncia en primera persona del plural y en futuro inmediato lo que se propone enseñar. Por ejemplo en la página 22: *We are going to create and describe a new superhero* (vamos a crear y describir un nuevo superhéroe)

En la página 30: *We are going to describe an actor in a film* (vamos a describir un actor en una película).

El texto C no lo utiliza en ningún momento (a excepción de la contratapa).

El libro B se dirige a sus locutarios con modalidad aseverativa al finalizar cada unidad cuando presenta una síntesis de los contenidos enseñados.

Por ejemplo en la página 5:

*Now, you know: *Numbers from 1-20 in English*
**The alphabet in English*
**12 words in English*

(Ahora, tú sabes: * Números del 1-20 en inglés
* El alfabeto en inglés
*12 palabras en inglés)

En la página 27: *Now you can talk about where someone is from; talk about the time; greet someone* (Ahora tú puedes: hablar acerca de dónde es alguien; hablar acerca de la hora, saludar...).

Respecto a la modalidad de enunciación interrogativa, los tres textos la utilizan aunque difieren en la frecuencia y uso.

El texto A comienza algunas de sus unidades con una pregunta para el rastreo de ideas previas:

página 10 *What kinds of transport do you know?* (¿Qué tipos de transporte conocés?)

página 30 *What parts of the face do you know in English?* (¿Qué partes de la cara sabés en inglés?)

También utiliza preguntas para reflexionar acerca de la gramática pro ejemplo:

Página 33 *Which are the pronouns that need have and which has?*(¿Cuáles pronombres necesitan 'have' y cuáles 'has'?), y a continuación hablando de oraciones negativas: *What extra words do we need? (*¿qué palabras extras necesitamos?).

Página 45 *What extra words do we need for the negative orders?* (¿Qué palabras extras necesitamos para las órdenes negativas?).

Cabe aclarar que estas preguntas contemplan en el diseño del texto un espacio para que los alumnos respondan. Es decir, son preguntas que "esperan" una respuesta de parte del enunciatario.

Al comenzar algunos textos hay preguntas que anticipan la historia, por ejemplo en la página 52

What are you afraid of? (¿A qué le tenés miedo?)

y al finalizar algunos textos hay preguntas que se dirigen al lector en forma personal, por ejemplo en la página 53:

Do you think Bill is a coward? (¿Vos creés que Bill es un cobarde?)

El texto B también presenta preguntas previas a lecturas por ejemplo en la página 24: *Before you start: Who is your favourite actor?*(Antes que comiences: ¿Quién es tu actor favorito?); en la página 23 (después de haber aprendido nacionalidades) *In groups, write the English names of all the countries that you know. Can you guess the nationalities?*(En grupo, escribe los nombres en inglés de países que conozcas. ¿Podés adivinar las nacionalidades?). En la misma página antes de iniciar un proyecto de trabajo: *Which is your favourite animal?*(¿Cuál es tu animal favorito?).

Este libro también presenta modalidades de enunciación interrogativa al finalizar algunos textos para hacer partícipe al lector, por ejemplo, en la página 38 en un texto descriptivo de

un lugar en Inglaterra, cierra con la pregunta: *What's your favourite tourist attraction?* (¿Cuál es tu atracción turística favorita?), o en la página 53 después de presentar la leyenda del Rey Arturo: *Is there an old story about your country? What is it? Is it a true story?* (Hay una vieja historia acerca de tu país? ¿Cuál es? ¿Es verdadera?)

Hay dos ocasiones más en que al finalizar el texto el autor pregunta al lector acerca de la temática desarrollada, pero con referencia al país en que vive el alumno:

Página 62 *Which are your favourite dishes in your country? Why do you like them?*(¿Cuáles son tus platos favoritos en tu país? ¿Por qué te gustan?)

Página 63 *Are there any sports that are very popular in your country? What are they?*(¿Hay algunos deportes muy populares en tu país? ¿Cuáles?)

Cabe aclarar que en estos casos no hay menciones explícitas a Argentina ya que como ya se ha enunciado el mismo texto se vende en otros países del mundo, por lo que puede deducirse que estas preguntas no están dirigidas al alumno argentino, mucho menos pampeano, sino a un alumno "extranjero" que aprende inglés.

El libro C presenta preguntas que se refieren a la enseñanza del idioma. Por ejemplo en la página 3: *How do you say these words in Spanish?* (Cómo decís estas palabras en Español?), o en la página 8: *Do you know these words?*(¿Sabés estas palabras?).

También aparecen modalidades de enunciación interrogativas después de los diálogos que presentan un tema bajo el título: *What about you?* (¿Y vos?)[9]

Página 5: *What's your name?, How old are you?*(¿Cuál es tu nombre?, ¿Qué edad tenés?).

Cabe aclarar que ninguno de los textos incluye en este uso de la modalidad de sus enunciados preguntas que verdaderamente involucren la subjetividad del enunciatario. No son preguntas que conflictúen o lleven al debate sino que apuntan al sentido común, la obviedad o aspectos tan generales que el sujeto no siente que es verdaderamente incluido en la situación comunicativa. Asimismo, según Atorresi (1996) el derecho de interrogar no se adjudica a cualquiera en la comunicación y remite a un tipo particular de relación social, recibir una pregunta obliga al receptor a continuar el discurso, o responder.

[9] Traducción no literal para respetar el sentido.

Finalmente las modalidades de enunciado imperativas son las de más alta frecuencia en los textos ya que todas las consignas más algunos recordatorios acerca del uso de estructuras se hallan expresados de este modo:

En el texto C página 16 *Listen and number the words* (Escucha y numera las palabras); *Read and complete the sentences.* (Lee y completa las oraciones)

Página 17 *Look!* (¡Mirá!); *Rewrite the sentences* (Re-escribí las oraciones).

El texto B en la página 40 *Read the postcard*(Lee la postal); *Find the words from the postcard which match the pictures* (Encontrá palabras de la postal que coincidan con los dibujos)

Página 41 *Look!* (¡Mirá!)

El texto A en la página 16 *Read* (Leé) *Listen and say* (Escuchá y decí)

Página 25: *Think it over* (Pensálo mejor)

Podría decirse que los textos están estructurados sobre esta modalidad de enunciación, éste es el discurso con que el locutor se comunica con su locutorio y éste tiene que ver con una cuestión jerárquica de quién tiene el conocimiento y de la actitud pasiva o receptora que se le atribuye al que aprende. El modalizador típico en todos estos casos es el imperativo directo a través del modo verbal lo cual no da cuenta de una "horizontalidad" en la comunicación sino más bien de una concentración de poder en quien enuncia (sellos editores) dejando sin protagonismo real a su enunciatario (alumnos de 7º año).

La utilización de las Modalidades de Enunciado en los textos

Modalidades de enunciado: no se apoyan en la relación hablante/oyente sino en la actitud del sujeto de la enunciación con respecto a su propio enunciado. Pueden ser: **lógicas** (el hablante se posiciona respecto a la verdad, probabilidad, certidumbre de lo que anuncia); **apreciativas** (el hablante expresa valoraciones afectivas o apreciativas como felicidad, tristeza, rechazo). Dentro de las lógicas pueden existir algunas que refuerzan una aserción

y otras que restringen. En lugar de adverbios puede haber condicionales o modales. Respecto a las modalidades de enunciado apreciativas su diversidad es tal que es imposible clasificarlas.

Respecto a la modalidad de enunciado, coherentemente con la modalidad de enunciación, los libros de texto contienen básicamente enunciados lógicos. Todos los textos que se hallan en el interior de los libros se caracterizan por ser presentados como verdades incuestionables. Cabe aquí la aclaración de que dado los restringidos elementos lingüísticos con que cuenta el alumno en este temprano estadio del aprendizaje, los textos tienen una gran limitante, por ejemplo, en el uso de los tiempos verbales. Sólo pueden utilizar el presente simple y el modal *can* (poder) en presente. No obstante, no se introducen adverbios o expresiones sencillas que, usadas extrapredicativamente, darían la posibilidad de atenuar o restringir el carácter neutro, universal y ahistórico de estas "verdades" enunciadas.

Tal como puede apreciarse en el texto A, utilizando el presente simple es posible abordar temas del pasado (texto en página 60 acerca de la vida de Mandela) o en el futuro (texto de ecología en que un robot lucha contra la contaminación – páginas 66-67).
La riqueza de este tiempo verbal reside en la habilitación a la narrativa. Cualquier suceso puede ser narrado en presente con el único cuidado de ubicar al lector (usualmente al comienzo del texto) en el momento en que transcurre lo que se narra. Es decir que, si bien no es posible enunciar condicionalidades complejas o abordar diferentes momentos de la enunciación con distintos tiempos verbales, es muy amplio el campo habilitado.

Además, el modal *can* (poder), que es incluido como contenido en los textos A y B, también daría la oportunidad de ser usado como un atenuante en las aseveraciones realizadas. Sin embargo, en los libros de texto analizados el "modus" se equipara casi con el "dictum" produciendo un efecto enunciativo de objetividad dada la ausencia de marcas explícitas del sujeto de la enunciación en el enunciado. Se asemeja a la redacción del discurso científico o incluso al discurso periodístico cuando en su afán de denotar "seriedad y objetividad" en la información, optan por esta modalidad de enunciado *ocultando el autoritarismo de la modalidad de enunciación fuertemente asertiva e imperativa bajo el efecto de objetividad*. (Balmayor 1998: 143).

Los textos describen “objetivamente” realidades que dejan la idea de que no podrían haber sido vistas de modo diferente:

En un texto acerca de Inglaterra en el s.XVIII el libro A enuncia:

> *Many people are very poor. Some people haven’t got a job and some people have got horrible jobs. These men are robbers and they have got a macabre job* (pág. 49).(Mucha gente es muy pobre. Alguna gente no tiene un trabajo y algunos tienen trabajos horribles. Estos hombres son ladrones y tienen un trabajo macabro.)

También en el libro A, mujeres de diferentes culturas hablan de los hombres y sus gustos: *Chinese men like small feet”, “My face is yellow and my feet are black. Aztec boys think this is sexy. They also like the tatoos on my body* (pág. 33).(A los hombres chinos les gustan los pies pequeños. Mi cara es amarilla y mis pies negros. Los chicos aztecas piensan que esto es sexy. También les gustan los tatuajes en mi cuerpo.) No utilizan verbos introductorios como “pienso”, “creo”, “considero”.

En otros artículos con temáticas polémicas y políticas como la vida de líderes o la historia de movimientos populares, el texto recurre al presente histórico y a la presentación a modo de línea histórica. La sucesión de episodios cronológicamente ordenados con la explicitación de fechas ayudan a construir la neutralidad enunciada. En la página 60 el texto A presenta un claro ejemplo de este recurso:

The life of Nelson Mandela

Nelson Mandela is born in Natal in 1918. His father is the chief of the Tembu tribe. He starts school when he is nine years old. Then he goes to university. Then he finishes university in 1942 and he goes to Johannesburg. There he works as a lawyer and he defends black people. In 1944 he is the leader of the ANC (African National Congress). He campaigns for the abolition of apartheid for eighteen years. He is arrested in 1963. He is in prison for 27 years. He is arrested in 1963. He is in prison for 27 years. He is freed in 1990. In 1993 Mandela wins the Nobel Peace Prize and in 1994 he is elected president of the new democracy in South Africa. (Nelson Mandela nace en Natal en 1918. Su padre es el jefe de la tribu Tembu. Comienza la escuela cuando tiene 9 años. Luego va a la universidad. Luego termina la universidad e 1942 y va a Johannesburg. Allí trabaja como abogado y defiende a la gente negra. En 1944 es el líder del Congreso Nacional Africano.

Lucha por la abolición del apartheid por 18 años. Es arrestado en 1963. Está en prisión por 27 años. Es liberado en 1990. En 1993 Mandela gana el premio Nobel y en 1994 es electo presidente de la nueva democracia en Sudáfrica.)

El texto B recurre asimismo a las descripciones con un enunciador que narra desde una mirada única e incuestionable la realidad como una fotografía:

En la página 28: *Weymouth is a small seaside town and fishing port. There are two beaches in the town: a large beach and a small beach called 'Castle Beach' because there's an old castle on it*. (Weymouth es una pequeña localidad en la playa y puerto pesquero. Hay dos playas en el pueblo: una grande y una pequeña llamada la playa del castillo porque hay un viejo castillo en esta.)

En la página 38: *This is the first (or last) house in England because Land's end is the end of the country*...Esta es la primera (o última) casa en Inglaterra porque Land's end es el final del país)

En la página 61: *On Christman Day, December 25th, British people eat turkey and Christmas pudding. It's an important time for children and families*.(El día de Navidad, 25 de diciembre, los británicos comen pavo y budín de navidad. Es un momento importante para los niños y las familias.)

Estos textos están acompañados por recursos paratextuales (fotos o dibujos) que los ilustran, en algunos pueden verse personas como en el último ejemplo citado, sin embargo, el texto no los presenta como protagonistas de acciones. No son sujetos que cobren identidad en la narración sino que son una parte más del paisaje descripto, lo que contribuye a la construcción de esta "objetividad" con ausencia de valoraciones.

El texto C tal como ya ha sido mencionado no contempla dentro de sus contenidos el Presente Simple ni el modal *can*, por lo que desde lo lingüístico tiene severas restricciones. Sus breves textos sólo incluyen presente del verbo *to be*, *have got*" y una red léxica muy limitada. El sujeto de la enunciación no tiene prácticamente posibilidades de poner "marcas" en textos que no pueden abordar otra cosa que los datos de identidad, procedencia, posesión y composición familiar. Tal vez la "gran marca" sea precisamente, la exclusión de saberes a que lleva este recorte de contenidos. Mantiene, no obstante, similitud

con el texto anterior respecto a las temáticas seleccionadas (no conflictivas) y el carácter descriptivo objetivo de sus textos.

En la página 21 *Rudi and Michael are on the mountain. They are hungry. What's in the rucksacks? Rudi has got a ham sandwich. Michael has got an egg sandwich*....(Rudi y Michael están en la montaña. Están hambrientos. ¿Qué hay en las mochilas? Rudi tiene un sándwich de jamón. Michael tiene un sándwich de huevo...)

En la página 10 *My name's Sylvia Crabbe I'm, from the U.S. I'm 12 and I'm in the scuba diving class*...(Mi nombre es Sylvia Crabbe. Yo soy de Estados Unidos. Tengo 12 años y estoy en la clase de buceo...)

Este efecto de objetividad coincide con la mayor distancia enunciativa. Implica -al decir de Weinrich (1978) – un grado de alerta que paradójicamente supone una ubicación del sujeto de la enunciación como autoridad indiscutida (pero ausente) y un lugar para el enunciatario del receptor pasivo y obediente del discurso presentado como verdadero e incuestionable.

Respecto a las modalidades apreciativas, no hay presencia de las mismas en los textos excepto en cartas o al final de algunos textos, por ejemplo:

Libro A: en página 46 hay un texto en primera persona en Presente Simple. Una mujer habla de su rutina diaria trabajando como doble en películas y finaliza con el enunciado:

It's very exciting! (¡Es muy excitante!).

En el texto B una carta en página 34 comienza con una modalidad apreciativa: *Great!* (¡Grandioso!), y continúa *We're computerlinkpen friends now*. (somos amigos por computadora ahora).

En el libro C en la página 10 hay un breve texto en el que la enunciadora se presenta y luego dice: *I love scuba diving!* (¡Me encanta bucear!).

La utilización de las Modalidades de Mensaje en los textos

Modalidades de mensaje: incidencia semántica de las estructuras sintácticas. Dan cuenta del valor modalizador de ciertas transformaciones sintácticas. Se abordarán las tres más importantes**:**

Tematización: poner en posición de tema (y no de rema) otros constituyentes diferentes del sujeto para que tenga una interpretación ideológica. El tema para Halliday (1975) es, en cierto sentido sujeto psicológico, el elemento esencial destacado por su posición inicial al cual se "engancha" el resto de la oración, mientras que el rema es lo que se dice de él.

En el texto A hay usos de tematizaciones en los que el sujeto que enuncia pone en posición de tema, por ejemplo, partes de su cuerpo, dando la idea que son éstas y no él/ella quienes comandan la acción. Por ejemplo en la página 33 en el texto *Different ways to attract men* (Diferentes modos de atraer a los hombres) que ya ha sido mencionado, puede observarse cómo estas mujeres comienzan la enunciación utilizando como sujeto la primera persona del singular:

> *I'm a woman from Burma; I'm an Aztec girl* (Soy una mujer de Burma; Soy una chica azteca);

y luego se tematiza:

> *My neck is now 40 cm long and it's very weak* (mi cuello tiene 40 cm. de largo y está muy débil) en lugar de decir (tengo el cuello debilitado... etc.), o:
>
> *My face is yellow and my feet are black* (mi cara está amarilla y mis pies negros) en lugar de enunciar: me pinto la cara...

Se manifiesta de este modo una suerte de despersonalización responsable de la acción. Estas mujeres parecen correrse del lugar de la enunciación dándole a la pauta cultural (usar anillos en su cuello o pintarse la cara con tinturas naturales) una connotación despectiva o de no pertenencia. Es algo que parecen realizar su cara, sus pies, pero no ellas mismas. La chica azteca continúa diciendo: *Aztec boys think this is sexy. They also like the tatoos on my body, the gold ornaments in my nose and the feathers on my head*. (Los chicos aztecas piensan que esto es sexy. A ellos también les gustan los tatuajes en mi cuerpo, los ornamentos de oro en mi nariz y las plumas en mi cabeza).

Como puede observarse a través de las sucesivas tematizaciones, la enunciadora no recupera el pronombre personal "Yo" en el resto del discurso sino que se autodesplaza dando lugar a su cuerpo primero y luego a los hombres de su raza.

También en el texto A, en la página 45, puede observarse un texto con el título *The secrets of chocolate* (Los secretos del chocolate). El mismo cuenta que los Mayas descubrieron el chocolate 2000 años antes de Cristo. Sin embargo, en ningún lugar del artículo los Mayas están en posición de tema. Esta tematización tiene fuerte importancia semántica e ideológica ya que como puede observarse es el "chocolate" y no sus "descubridores" quien se queda con el protagonismo del texto.

Con respecto al libro B, tiene una frecuencia mayor de diálogos e historietas que de artículos informativos o periodísticos. Es significativo, no obstante, que la mayoría de los sujetos de estos textos sean inanimados, ya por tratarse de descripciones de lugares o paisajes, ya por ser cosas o animales. Se tematizan objetos pertenecientes a determinada cultura y no los sujetos que viven en ella. Por ejemplo: *The national dish of Britain is fish and chips* (El plato nacional de Gran Bretaña es pescado y papas fritas) (página 59).

En otros casos todo el texto refiere a objetos inanimados: *This is the first (or last) House in England* (Esta es la primera o última casa en Inglaterra) (página 38; *The Sea Watch Computer finds you a pen friend* (La computadora Sea Watch te encuentra un amigo postal). La alta frecuencia de textos que tienen objetos en función de Tema denota una ausencia de sujetos humanos como protagonistas de los textos, dejando ese lugar sólo a personajes de ficción o historietas.

En el texto C vuelve a incidir su escasa introducción de vocabulario y contenidos por lo que se respetan el orden de palabras (word order) más convencional del idioma inglés de SVO (sujeto, verbo, objeto) y en algunos casos el uso de adverbios de lugar. No se desarrollan textos en donde se tematice con otra intención que la exclusiva razón u objetivo pedagógico de presentar una estructura determinada, lo cual da a todo el texto un evidente sentido de "artificialidad" en el uso de la lengua." (*This is Tom. He's 15. He's from US and he's in the surfingclass* (página 9), (Este es Tom. Tiene 15. Es de Estados Unidos y está en la clase de surf).

La transformación pasiva: focaliza en el objeto y lo vuelve tema: También puede ser omitido el agente para neutralizar la acción para la voz activa.

Respecto a la pasivación es importante aclarar que la enseñanza de la voz pasiva como tal no está prevista en el curriculum prescripto correspondiente a 7º año. De los 3 textos analizados, sólo el libro A utiliza en algunos de sus textos estructuras o expresiones que no sean presentadas exclusivamente como contenidos de la enseñanza sino a los efectos de darle mayor fluidez o naturalidad lingüística al texto.

La pasivación es un recurso que está siempre vinculado al problema del tema, en el sentido que resulta de la colocación del objeto directo en posición inicial y consecuentemente su conversión en tema. Se focaliza en el objeto lo cual da un efecto neutralizador. Del mismo artículo mencionado en los ejemplos de tematización acerca de los "modos en que las mujeres atraen a los hombres", la mujer china dice: *My feet are bound trightly* (Mis pies son atados apretadamente).

Mientras que los procesos cuando están bajo el control de sujetos activos implican la posibilidad de modificación, los "estados" que denota la pasividad, son percibidos como inalterables, y por ello –tal como puede verse en este caso- como algo que hay que aceptar tal como se presenta.

(Soy una chica de China imperial. Mis pies son atados apretadamente. Esto produce pies muy pequeños. A los hombres chinos les gustan los pies pequeños pero esto es malo para mi cuerpo.)

En la página 41 aparece otro ejemplo de pasivación en este texto:

(Esto es Rumania en el s.XIV. Ese es Vlad Tepes y su terrorífico castillo en Wallachia, una provincia de Rumania. <u>La historia de Drácula el vampiro está inspirada por las crueles acciones de este hombre</u>. Yo soy Vlad Tepes, un cruel dictador y odio a los turcos. Ellos son mis enemigos. Yo los ataco en toda oportunidad y los mato a todos).

La construcción en pasiva permite desplazar el foco desde el sujeto que discriminaba y mataba hacia la historia de Drácula y no hacia quien la inspiró. Queda así en primer plano la ficción –que es además sin dudas el dato que es parte del conocimiento de mundo de los alumnos- y se produce un "emborronamiento" de cuáles fueron las reales acciones de crueldad y discriminación.

Nominalización: reduce una oración entera a su núcleo verbal y convierte al verbo en sustantivo, sirve para cristalizar un concepto y hacerlo memorizable, tiene función de resumen pero oculta a los participantes del proceso. La decisión de suprimir al agente y al afectado es ideológica.

El texto A utiliza nominación, en el título de la Unidad 1 que se llama *Saying hello* (Diciendo hola o saludando); en tanto forma contracta, la nominalización oculta a los participantes del proceso. En el ejemplo, podríamos hipotetizar que la estructura subyacente sería: "te enseñamos a saludar" o "vas a aprender a saludar". La decisión de no mencionar a los participantes puede ser analizada ideológicamente. Al decir de Atorresi:

> *...la nominalización, al permitir la supresión de la referencia al agente y al afectado, despersonaliza e, incluso, drena del lenguaje el sentido de actividad.* (Atorresi, 1996: 275).

Otro ejemplo de nominalización en este libro es el título del artículo *Votes for women* (Voto para mujeres) en la página 61. Además de la función resuntiva o de resumen de todo el texto, el título está ocultando a los protagonistas del artículo que son las sufragistas del movimiento de Emmeline Pankhurst en Inglaterra de comienzos del siglo XX, quienes con sus luchas lograron el derecho al voto femenino.

En el texto B la nominalización del título de la página 60 *Celebrations in Britain* (Celebraciones en Gran Bretaña) permite darle a estas celebraciones una suerte de "universalidad" para quien lee el texto, que no ocurriría frente a un posible título como "Los británicos tienen estas celebraciones". El desdibujamiento de los protagonistas de la acción construye la idea de pertenencia global o mundial de las pautas culturales mostradas.

En el texto C no existen títulos para las unidades, las mismas son presentadas como "Lección 1", "Lección 2", etc. Todas las consignas son imperativos y no hay títulos para los textos que se presentan.

A modo de cierre

Libros de texto elaborados por editoriales de origen extranjero con mercados distribuidos en países de todo el mundo construyen sus enunciados desde un contexto exterior y extraño a la realidad de los alumnos. Las huellas de esa producción del enunciado lingüístico denotan la ausencia de una relación de horizontalidad entre locutor y alocutarios y una fuerte subestimación hacia estos últimos respecto de su accionar como miembros constitutivos del proceso de la comunicación.

Alta frecuencia de textos redactados en tercera persona contribuyen a construir un discurso "neutral", "objetivo" y "ahistórico" que conduce a un deslindamiento en la responsabilidad de los actos. Estos pronombres, al no hacer alusión directa ni al locutor ni al alocutario, obstruyen la posibilidad de identificación inmediata y palpable con los seres que conforman la cotidianeidad del alumno dando entrada a diversos "ellos" que no permiten vínculos o relaciones analógicas con la misma y que ocultan de ese modo la circulación del poder y la distribución de los roles. A su vez, la baja frecuencia en el uso de los pronombres de segunda persona y el tipo de construcciones en que estos son utilizados (preguntas-respuestas absolutamente prescindibles) revelan una consideración de alocutario único, universal y falto de identidad. La primera persona, por su parte, está ausente en aquellos textos que pudieran expresar algún tipo de conflictividad (casos en que se recurre a las terceras) y sólo aparece con muy baja frecuencia en textos caracterizados por la trivialidad.

Respecto al uso de apelativos, sus apariciones no son muy significativas pero en todos los casos explicitan correspondencia con sectores sociales vinculados a un alto poder adquisitivo, que da a los personajes los motes de Sr., Sra. o Srta. o bien pertenencia a instituciones sociales con poder como por ejemplo ser miembros de instituciones policiales.

El frecuente uso de los pronombres demostrativos en los textos para las localizaciones espaciales y temporales, da a los protagonistas la posibilidad de colocarse como locutores desde lugares imparciales y descomprometidos con la situación de comunicación tratada, liberándolos de hacer juicios que denoten su posición en el evento que se esté abordando.

Los adverbios de tiempo y los usos de retrospecciones y proyecciones respecto al tiempo en que se narra prácticamente no son utilizados, generándose de ese modo una suerte de emborronamiento entre instancias del pasado y del presente y un posicionamiento en un "hoy" que no es posible ubicar cronológicamente. Si bien todos los textos son narrados en Presente Simple por ser el único tiempo verbal que se enseña en este año de la Educación General Básica, es frecuente el uso de recursos paratextuales para trasladar el horizonte espacio temporal a situaciones de lejanía en ambos planos. Este recurso es empleado para distanciar la conflictividad del contexto inmediato y generar una mirada armónica no problemática del presente.

Respecto a las modalidades de enunciación, si bien se pueden encontrar en los textos modalidades aseverativas e interrogativas, las que priman son las imperativas expresando claramente el tipo de comunicación entre locutores y alocutarios con una relación jerárquica en la que los primeros son quienes activan y dirigen la comunicación y los segundos quienes la reciben pasivamente.

En relación a con las modalidades de enunciado, priman los enunciados lógicos a modo de verdades incuestionables. Pueden observarse "narraciones fotográficas" o en presente histórico para enfatizar las construcciones de "objetividad" y distanciamiento antes mencionados e equiparar modus y dictum.

Finalmente, las tematizaciones y pasivaciones son utilizadas para mostrar un corrimiento del sujeto al momento de posicionarse desde ópticas culturales diferentes, consolidando un discurso neoliberal con características de unicidad que pone al otro en el sitio del "diferente" que no pertenece a las pautas y estilos culturales "comunes" y "normales" de la sociedad actual.

En otros momentos se colocan objetos inanimados en posición de tema; éstos ocupan el lugar de los sujetos que realizan la acción y se genera así una suerte de ausencia de protagonistas responsables y una despersonalización de los hechos.

De modo similar, las nominalizaciones ocultan los sujetos de la acción. Si bien son de baja frecuencia en los textos, en sus escasas apariciones sirven para quitar al discurso sesgos de actividad y evadir la mención de los participantes de la comunicación.

El análisis realizado permite afirmar que estos libros de texto no recrean el enfoque comunicativo que prescribe el diseño curricular desvirtuándose la idea de abordar el

proceso comunicativo en relación a aquellos que lo usan. Todos los elementos analizados ayudan a construir un poderoso e incuestionable locutor quien ubicado desde una posición de superioridad otorgada por la posesión del conocimiento de una lengua que el alocutario ignora se yergue en un lugar de privilegio que predeterminará todas las características que los hipotéticos intercambios pudieran tener, interrumpiendo de este modo la posibilidad de una genuina comunicación, ya que al decir de Paulo Freire:

La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse (...) Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto. (...) La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados. (Freire 1973: 76-77)

CAPÍTULO 3

“Poder-opresión. El rol de la mujer en los libros de texto”

El rol de la mujer en los libros de texto

Las manifestaciones de género que presentan los libros de texto analizados están configuradas a través del ideologema **Poder-Opresión**. Estos dos grandes conceptos son los ejes principales sobre los que está construido el discurso. En diferentes momentos histórico sociales este binomio toma diferentes formas o se reconstituye en otros ideologemas que se desprenden del primero y expresan determinadas organizaciones axiológicas de acuerdo a los roles que la mujer desarrolla y a las luchas que el género sortea en ese momentos histórico.

Hombre-Ciencia vs. Mujer-Naturaleza: comienzos del Sistema Capitalista

Para comprender las voces del género en los libros de texto, se torna imprescindible indagar la historiografía vinculada a las temáticas de la mujer y su relación con el desarrollo de la ciencia enmarcados ambos en el contexto socio-político e histórico que les dio lugar.

El surgimiento del capitalismo estuvo respaldado por la concepción de ciencia que aun hoy nos gobierna y que se caracteriza por sus pretensiones de pureza, objetividad y neutralidad. Una ciencia que más que interpenetrarse con la naturaleza aspira al dominio de ella. Ahora bien, algunas historiadoras del género como Fox Keller (1991) aseguran que existe una analogía prácticamente directa entre este posicionamiento respecto a la naturaleza y la ciencia, el dominio de ambas y el rol de la mujer en la sociedad. Mientras que los alquimistas del siglo XVII y XVIII vinculaban lo desconocido con lo divino y tenían una clara fascinación por lo femenino en tanto creador de vida y cercano a lo mágico, la caída de este movimiento trajo consigo el surgimiento de una concepción de ciencia masculina y casta que brindó un sustancial apoyo a la polarización de género que el modelo capitalista industrial exigía para su desarrollo. Comienzan a surgir así binomios conformados por elementos antagónicos pero que denotan una misma lógica en su construcción. Masculino y femenino, público y privado, trabajo y hogar, e incluso como respuesta a tal división, la ciencia moderna optó por una polarización cada vez mayor de

mente y naturaleza, razón y sentimiento, objetivo y subjetivo, paralelo a la desexualización gradual de las mujeres con una concepción de la naturaleza desanimada, desantificada y cada vez más mecanizada. La ciencia movilizaba el cambio y pertenecía a los hombres. Les permitiría realizar sus proezas masculinas y someter a un tiempo a la naturaleza y a la mujer.

Este sesgo masculino de la ciencia da al hombre el "beneficio del locutor" (Foucault, 1980) que hace que el científico, el orador, el intelectual, plantee su discurso como ubicado fuera del poder y adentro de la verdad. El discurso se ubica así dentro de la epistemología positivista, se presenta como neutral, guiado por un único interés: la "verdad" científica. Se pierde la posibilidad de asumir el discurso como una construcción contingente e histórica, la interacción compleja entre verdad y poder. Los aspectos conflictivos siempre presentes en una sociedad son mediados y desdibujados por un discurso regido por este ideologema que antagoniza al hombre como representante de la verdad y la ciencia con una mujer ingenua y "natural", mostrando así las voces contradictorias que organizaban a ese colectivo social.

Ciudadano Político vs. Ciudadana social

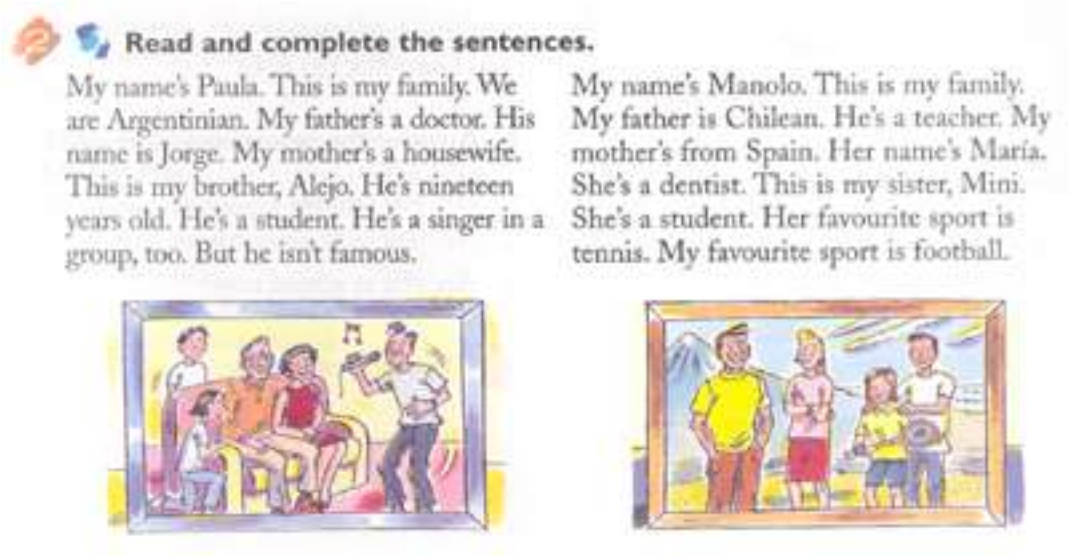
Según Nash (1995) las sociedades de fines del siglo XIX y comienzos del XX fundamentaron legislativamente la jerarquización de los sexos y el sometimiento de la mujer a través de la creación de los estereotipos femeninos de "Ángel del Hogar" y "Perfecta Casada" en que la mayor realización femenina consistía en la conformación de una familia.

Si bien las luchas del género han tenido importantes logros en las últimas décadas y no podría afirmarse hoy que los modelos entonces construidos sean las únicas representaciones de la mujer que movilizan nuestro pensamiento y accionar, es sorprendente la persistencia de apariciones de este tipo en los materiales escolares analizados. En algunos casos de modo explícito y directo. En el Texto B, por ejemplo, en la página 34 se presenta una carta en donde un adolescente habla de su familia haciendo referencia a los aspectos más relevantes que caracterizan a cada miembro. Describe entonces a su padre como el dueño de la computadora desde la que escribe y como artista trabajando en Estados Unidos, sus hermanos y las cosas que les gusta hacer, mientras que de su madre, solo dice que es "madre" y que es inglesa y se llama Rose.

La dedicación laboral exclusiva de la mujer es el hogar, el discurso del género se articula a partir de la transferencia de la diferencia de sexo al plano cultural ideológico y su justificación en un orden jerárquico que posiciona al hombre sobre la subordinación de la mujer. El papel o rol de género se constituye con las normas que establece la sociedad y la cultura acerca del comportamiento femenino o masculino, el proyecto de vida de la mujer tiene por eje la familia y las señales de identidad se desarrollaban a partir de su función social como madres y esposas. Es la expresión del ideologema Mundo vs. Hogar o Ciudadanía Política vs. Ciudadanía Social.

El Texto C en la página 16 presenta la foto de una familia argentina con una pequeña descripción. Quien supuestamente la escribe es un adolescente que presenta a su grupo familiar diciendo que su padre es médico y su nombre es Jorge, su madre es ama de casa. Su hermano se llama Alejo tiene 19 año y es cantante aunque no es famoso. Como puede observarse el único dato respecto a la madre es que es ama de casa, no hay referencia siquiera a su nombre, edad, profesión o algo que la identifique por fuera de su rol en el hogar. Se mantiene de este modo la confrontación básica correspondiente a la división sexual del trabajo más primitiva: lo femenino como lo doméstico/maternal, lo masculino

como lo concerniente al ámbito público. Esta construcción cultural –originada en el esencialismo biológico a partir de la reproducción /maternidad- se instala como una única mirada, natural e inmodificable de la noción de género y deposita el poder en el hombre colocando a la mujer en un lugar de sometimiento


Read and complete the sentences.

My name's Paula. This is my family. We are Argentinian. My father's a doctor. His name is Jorge. My mother's a housewife. This is my brother, Alejo. He's nineteen years old. He's a student. He's a singer in a group, too. But he isn't famous.

My name's Manolo. This is my family. My father is Chilean. He's a teacher. My mother's from Spain. Her name's María. She's a dentist. This is my sister, Mini. She's a student. Her favourite sport is tennis. My favourite sport is football.

.

El Texto A en la página 68 presenta una situación conflictiva familiar en la cual un adolescente no se siente comprendido o escuchado. La madre es caracterizada por un dibujo con expresión de enojo con claras muestras metalingüísticas de estar imponiéndose a través del tono de voz. Es ella de acuerdo al texto quien se encarga del control de la actividad escolar, el rendimiento de los hijos en la escuela, la distribución del tiempo, la cantidad de horas frente a la computadora. De acuerdo a la redacción del texto la madre reprocha al hijo todos sus incumplimientos, esto se marca con el uso reiterativo de deícticos apelativos alocutivos: *"You are a bad student. You don't study for your exams and your marks aren't very good. You are always at your computer"* (Tú eres un mal estudiante. Tú no estudias para tus exámenes y tus notas no son muy buenas. Tú estás siempre en tu computadora), manifestando una relación de poder no genuino sino impuesto; el padre puede verse sentado en un rincón de la sala leyendo el diario, ausente de todo problema. La hermana menor tiene –aunque niña- idéntica caracterización que la madre. Esta dicotomía masculino-femenina con sus variantes culturales, establece estereotipos que condicionan y limitan las potencialidades

humanas al tiempo que estimulan o reprimen los comportamientos en función de su adecuación al género. La construcción de este discurso con su consecuente representación social está articulado por un binomio que dio lugar a una ciudadanía diferenciada por el género: una ciudadanía política para los hombres y una ciudadanía social para las mujeres.

Protagonismos excepcionales, luchas desvirtuadas y premios otorgados: Poder Real vs. Permisos Cedidos.

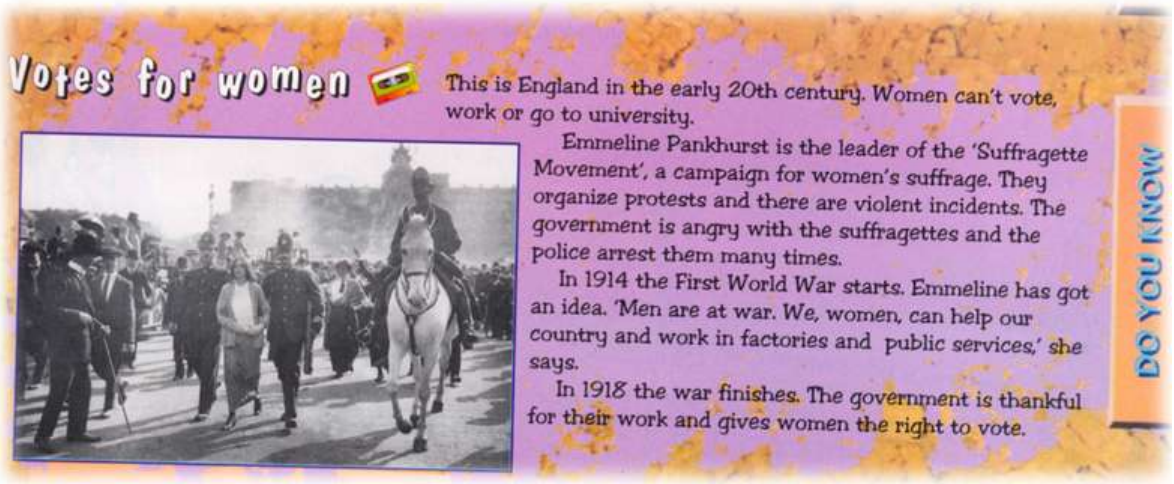
Las primeras luchas del género focalizaron su eje en la victimización histórica de las mujeres, fue el "feminismo de la igualdad" que aspiraba a un reconocimiento de los mismos derechos que los hombres. Sólo unas pocas mujeres rompían con la lógica del momento y se volvían protagonistas de su propia emancipación. Fueron luchas violentas y costosas y tal vez es por ello probable que se vincule en forma directa con este momento al feminismo con el sufragismo. Es innegable que el derecho al voto marcó un hito en la defensa que las mujeres han realizado como ciudadanas en busca de reconocimiento. Lo que resulta interesante es que se recurra al "rescate" de estos momentos históricos como una cristalización de los reclamos del género. Los libros de texto parecieran presentar estas situaciones a modo de racconto de conflictos que existieron alguna vez y que felizmente y gracias a alguna heroína de ese momento fueron resueltos.

El Texto A en su página 61 muestra una foto de Inglaterra a comienzos del siglo XX en donde una mujer es llevada esposada y escoltada por la fuerza pública . Se trata de la líder del movimiento sufragista Emmeline Pankhurst pero el texto comienza con una enunciación contundente en donde se unen tres derechos fundamentales bajo la oración "las mujeres no pueden votar, trabajar o ir a la universidad". Luego dice quién es la líder del movimiento por el sufragio y cierra esa idea con la explicitación de que el gobierno esta "enojado" y por ello la policía arresta a los manifestantes. El texto no presenta argumentos que fundamenten la lucha o la represión y nada dice tampoco que una los tres grandes ejes enunciados al inicio. El próximo párrafo resuelve el conflicto. La traducción del texto sería:

"En 1914 comienza la Primer Guerra Mundial. Emmeline tiene una idea. Los hombres están en la guerra. Nosotras, las mujeres podemos ayudar a nuestro país y trabajar

en fábricas y servicios públicos. En 1918 la guerra termina. El gobierno está agradecido por su trabajo y les da a las mujeres el derecho al voto."

Se estaría haciendo uso en este texto de lo que Jurjo Torres (1993) denomina "distorsión cualitativa de la realidad a través de la deformación". No puede decirse que los datos y la foto no sean verídicos mas existe un ordenamiento de estos elementos de tal forma que se alteran los significados de los acontecimientos. A su vez, todo el texto está redactado en presente histórico ya que el pasado no es un contenido de enseñanza prescripto para Séptimo año, por lo cual hubiera sido mucho más atinado hablar de una situación actual. Sin embargo, se opta por la presentación de un conflicto del pasado, lo que por oposición estaría incitando al lector a construir el sobreentendido de que en la actualidad hay ausencia de problemas o luchas de género. La utilización del presente histórico contribuye además, a presentar un discurso "objetivo" que intenta borrar toda huella del enunciador a través de rasgos semánticos modalizadores que hacen que el discurso se perciba como "verdadero".


Votes for women

This is England in the early 20th century. Women can't vote, work or go to university.

Emmeline Pankhurst is the leader of the 'Suffragette Movement', a campaign for women's suffrage. They organize protests and there are violent incidents. The government is angry with the suffragettes and the police arrest them many times.

In 1914 the First World War starts. Emmeline has got an idea. 'Men are at war. We, women, can help our country and work in factories and public services,' she says.

In 1918 the war finishes. The government is thankful for their work and gives women the right to vote.

DO YOU KNOW

El discurso del texto se centra sólo en la lucha de reconocimiento cuando en realidad estaban claramente presente reivindicaciones de redistribución. Trabajar, pretender llevar a cabo estudios superiores y desempeñar roles públicos no eran meras pancartas de reconocimiento social, las mujeres necesitaban financiar sus hogares, alimentar a sus

familias y además hacer de ello un modo de vida que les permitiera construir su lugar ciudadano. El "tener una idea" como formula el texto, sugiere más bien una especulación de utilización esperando un momento de descuido o necesidad del poder -representado lógicamente por la masculinidad- para hacer méritos que les brindarían más tarde un privilegio a modo de premio por su actuación durante la guerra. Los hombres –poder, gobierno- les otorgan a las mujeres un derecho como agradecimiento por su comportamiento en los tiempos difíciles. En el segundo párrafo las mujeres son presentadas como rebeldes e insurrectas y la foto muestra a las claras las consecuencias de ese accionar. La despersonalización de la oración "Hay violentos incidentes" es una enunciación aseverativa cuya modalidad oculta los responsables de la acción, en este caso las fuerzas policiales que representando al gobierno imprimen la violencia a la situación. En el tercer párrafo, en cambio, el nudo es resuelto con la "ayuda" de las mujeres, esto ya no es mostrado desde la confrontación sino más bien desde la subordinación a un poder que aunque de alguna manera se ha ausentado para cumplir con una función prioritaria y urgente como es la contienda bélica, regresará e impondrá un orden a las cosas. En esa "vuelta" de los hombres a su rol el modo de restablecer el orden es premiando a las mujeres. Además el ejercer el voto las mujeres estaban legitimando a los hombres en su lugar de poder. Para Tine Davis (1992) "la lucha de las mujeres por el voto simplemente hizo resaltar el hecho de que los hombres podían representar a las mujeres en la esfera política. (Davis 1992: 224)

Retomando el artículo analizado, tanto en presencia como en ausencia de los hombres el poder ha permanecido en el mismo sitio, el ideologema ha mantenido el mismo ordenamiento de los sujetos. Las mujeres han ganado poder y protagonismo pero eso ha sido "autorizado" por los hombres quienes de ese modo nunca han negociado su espacio.

Redistribución - Reconocimiento

En el análisis de autoras como Frasser (1997) o Nash (1995) las injusticias de reconocimiento están íntimamente unidas a las injusticias de distribución, y es por ello imposible enfrentar a unas sin hacerlo con las otras. Se torna imprescindible entonces,

reubicar la política cultural en relación con la política social y vincular las exigencias de identidad con las exigencias político-económicas.

Los fuertes antagonismos del tipo material versus espiritual; femenino versus masculino; hogar versus mundo, marcaron sin duda valiosos hitos históricos de la lucha del género. No obstante, cargaron con el riesgo de quedar atrapados en falsos esencialismos. Emerge por ello la necesidad de contextualizar al feminismo histórico a partir de contextos socioculturales que se asientan en el principio de la diferencia de género y de roles sociales para hombres y mujeres. Las luchas comienzan a contextualizarse con el marco cultural y político en donde acontecen y se intentan explicar desde las relaciones de poder que les han dado origen.

El feminismo histórico marcó sin dudas un punto de inflexión en el despertar del género, no refleja, de todos modos lo que han sido las luchas de las últimas décadas y no es por lo tanto representativo presentado como única mirada en los libros de texto. En el Texto A, en las páginas 36 y 37 sus autores presentan un texto con el título "Hombre o mujer?". Es la historia de una mujer, Sarah, cuyo esposo ha muerto. Tiene tres niños y necesita trabajar. Es una amiga quien le sugiere presentarse para un trabajo que aparece en los avisos clasificados del diario. Es un puesto de conductor de camión y el problema que se enuncia es que Sarah es mujer. La sugerencia de la amiga -disfrazarse de hombre y presentarse con un nombre de varón- es realizada a través de una modalidad de enunciación imperativa que denota de esa manera su deseo de que Sarah haga lo que le pide "Cortate el pelo, comprate un falso bigote, una camisa grande y un saco grande". Lo hace y consigue el empleo. En el diálogo que mantiene con el dueño de la empresa, ese día en que se presenta como John Brown, hay una gran carga axiológica sobre los subjetivemas con características masculinas que la mujer quiere hacer notar en oposición de las femeninas que le son propias. El entrevistador le dice: *"John your hands are very small and you are very thin"* (John sus manos son muy pequeñas y usted es muy delgado). A lo que Sarah responde: *Yes, but I'm an strong man and a good driver",* (Si pero soy un hombre fuerte y un gran conductor). Al poco tiempo su jefe la descubre y de modo muy comprensivo y divertido le dice que puede quedarse porque es una bella mujer y excelente conductora.

Desde los fines de la década del 60 y hasta comienzos de los 80 dos ramas muy importantes del feminismo convivieron en luchas que a pesar de tener un mismo centro de

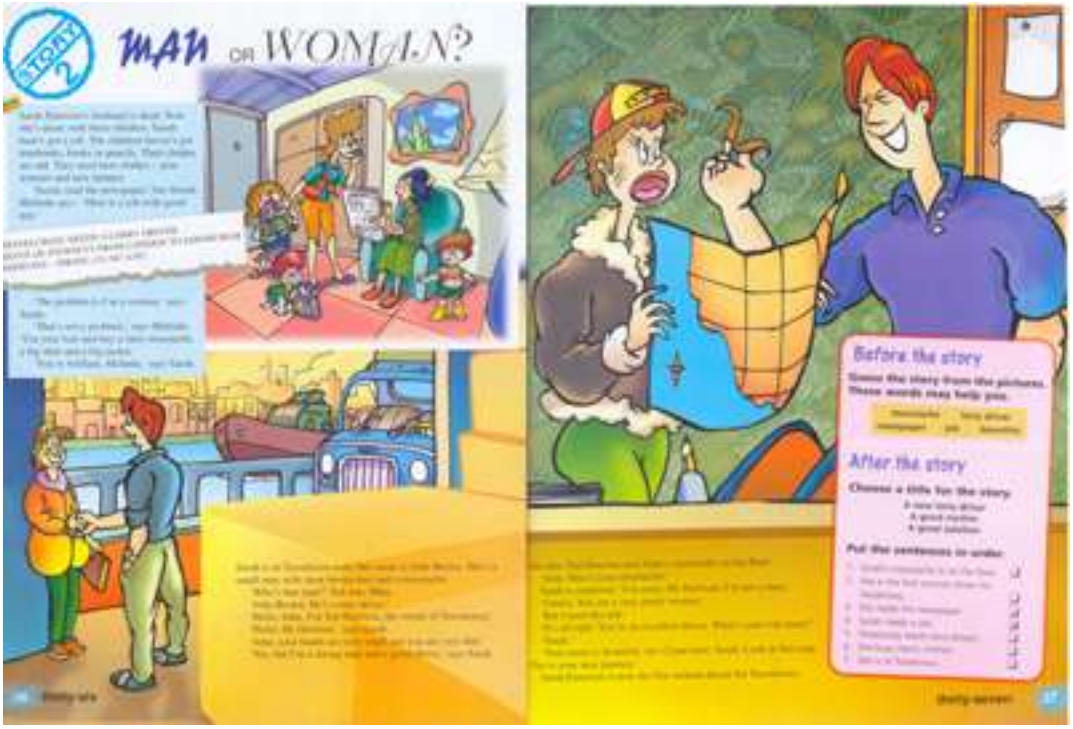
atención parecían antagonizar en sus posiciones. Las feministas de la igualdad consideraban la diferencia de género como un instrumento de la dominación masculina. Las diferencias eran consideradas mentiras misóginas dirigidas a racionalizar la subordinación de las mujeres. La diferencia de género aparecía como un aspecto inseparable del sexismo y perseguían un objetivo político muy claro: romper con la diferencia y establecer la igualdad minimizando las diferencias. Para ellas las injusticias básicas tenían que ver con la marginación de las mujeres y la mala distribución de los bienes sociales y por lo tanto la meta estaba puesta en lograr participación y redistribución económica.

El modo en que este artículo presenta el problema de la mujer pareciera estar mirado desde la óptica de la igualdad en cuanto a que Sarah pretende un trabajo que socialmente está considerado ser un "trabajo de hombre". Para conseguirlo, sin embargo, se somete a la denigrante situación de cambiar su identidad y hacerse pasar por un hombre. Es inevitable vincular el episodio, aunque ficticio, con aquellas mujeres que recurrieron a hacerse pasar por hombres para concurrir a la universidad o llevar a cabo roles que eran socialmente vistos como masculinos.

Las feministas de la diferencia o feministas culturales, mientras tanto, rechazaban esta concepción de equidad viéndola como androcéntrica y asimilacionista. Tomar de manera acrítica las actividades tradicionalmente masculinas implicaba considerar que sólo las actividades de los hombres eran verdaderamente humanas devaluando la feminidad.

La protagonista del texto a que se hace referencia parte de una situación de conflicto, su esposo ha muerto y eso parece haberla colocado en una posición de marginación. Sus hijos "no tienen elementos escolares y sus ropas están viejas". El resolver la situación disfrazándose de hombre implica estar tomando lo masculino como norma, para que su familia recupere la dignidad es necesario que haya otra vez un hombre en la casa. Es además una solución ficticia desde varios puntos de vista. No es Sarah quien consigue un trabajo que le permita garantizar el bienestar de sus hijos, es "John Brown (una especie de Juan Pérez, lo cual también denota una estereotipación de lo masculino), el personaje por ella creado; la compañía de transporte que la contrata no le solicita documentación alguna, no debe rendir cuentas de ninguna experiencia previa que la acredite para la nueva función ni existen otros dispuestos a disputar el espacio laboral; cuando se descubre que Sarah no es John esto no es vivido como un engaño o mentira, no

hay consecuencias legales ni penales que la castiguen sino que más bien se sugiere como algo ingenioso de lo que se ha valido para lograr sus fines. Para Jurjo Torres este sería un caso de “supresión de la realidad”, se niegan acontecimientos y consecuencias con el objeto de ocultar su significado o importancia. Todo el desenlace dista notablemente de lo que la realidad ofrecería como contraparte. Aun así, hipotetizando que esta situación pudiera darse en algún contexto muy particular, es el dueño de la empresa quien tiene finalmente el poder de decidir sobre la vida de esta mujer. Una vez más es ella la excepción a la regla y es él quien le otorga ese privilegio que de todos modos no modifica la relación de poder.



Conflictos como el de Sarah y el de millones de mujeres en situaciones similares se resuelven con políticas públicas que traten conciente y explícitamente la problemática de las mujeres. Esto sólo puede darse a través de políticas públicas que se diseñan a partir de las necesidades prácticas de las mujeres, necesidades que debieran derivar, por un lado, de las condiciones socioeconómicas de vida que contemplen además a las de sus hijas/os, pero por otro, de las necesidades estratégicas de las mujeres. En este plano, debieran apuntar a la discriminación como ciudadanas en los diferentes ámbitos de la vida pública y privada, teniendo en cuenta la igualdad de participación y poder. Las políticas que sólo resuelvan de manera simplista el otorgamiento de puestos de trabajo estarán incidiendo en el

reconocimiento sin tener en cuenta la verdadera redistribución del poder, reproducirán de ese modo las relaciones de desigualdad sin revertir el ideologema Poder -Opresión.

Para que en una sociedad tienda al "empoderamiento"[10], las políticas públicas tendrían que cubrir dos aspectos esenciales: un aspecto técnico que identifique el problema y diseñe programas en pos de la equidad, y otro aspecto de orden político que supere la discriminación otorgando poder. Para ello se vuelve relevante tener en cuenta el acceso a condiciones de bienestar (bienes y servicios); participación (democratización de las relaciones sociales) y cultura (modificación del sistema simbólico de valoración de la mujer).

La distribución de roles, una cuestión de Poder-Subordinación.

Tal como se enunciara anteriormente, hubo un largo período (décadas del 60 al 80) en que dos grupos polarizaron la discusión acerca de la problemática del género. Las feministas de la diferencia levantaban las banderas de la feminidad como un modo de plantarse desde un lugar propio para el que no era necesario aspirar a ser como los hombres sino más bien diferenciarse cuanto se pudiera. Es una lucha más cultural que distributiva y se condicen con ella muchos de los estereotipos aun vigentes y con fuertes raíces en nuestras sociedades. Si bien las feministas de la diferencia nunca explicitaron estar luchando por puestos de trabajo "femeninos", en la puja de poder que las luchas generaron, el poder fue cediendo ciertos espacios que comenzaron a caracterizarse como aquellos sectores en que la mujer podía desarrollar sus capacidades. Son roles particulares que varían a su vez de acuerdo a las clases sociales y por ende a la instrucción y capacitación recibida pero tienen en común que son puestos con escasa toma de decisiones y en donde el poder está depositado fuera, es decir, en algún otro sector gobernado por la masculinidad. Son roles como oficinistas, secretariados, atención al público en diversas secciones, trabajos en determinadas áreas de fábricas, docencia, etc.

[10] proceso mediante el cual la mujer se moviliza para comprender, identificar y superar la discriminación por género, para lograr la igualdad de bienestar, acceso y control de los recursos (UNICEF, Manual de Capacitación en Género)

Para Tine Davis (1992) el género es un concepto múltiple y relacional, por eso no habla de estudios o investigaciones "de mujeres" sino del género como principio de la vida social humana considerado como una construcción simbólica y una relación social. Estos análisis permiten ver cuáles son las expectativas y valores que cada cultura asocia al ser macho o hembra y los comportamientos que se esperan de ellos en los diferentes roles sociales. Indagar acerca de este conjunto complejo y cambiante de imágenes permitiría acercarse a la comprensión de la posición de las mujeres estudiando al género como construcción cultural y como relación social. Ahora bien, según esta autora "la cultura se construye de muchos discursos encontrados y diversos entre los que puede haber algunos de carácter hegemónico". (Davis 1992: 223)

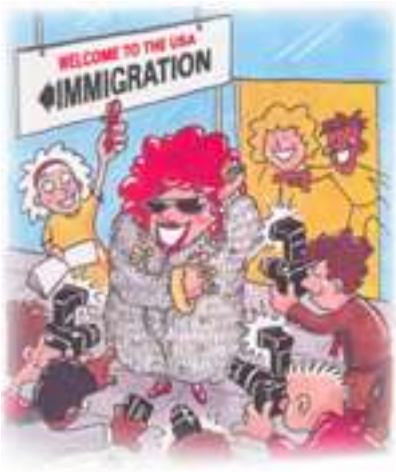
La pregunta que surge es: ¿Cómo es construída la femeneidad en los libros de texto de inglés?

En el Texto C no hay presencia de fotos reales –excepto en la tapa- el resto de su ilustración es a través de dibujos. La mayoría de ellos no tienen importancia propia sino que la relevancia la adquiere la estructura que se está presentando por lo que es indiferente que se trate de un varón o una mujer. Es el caso de dibujos de alumnos sentados en pupitres de banco o inscribiéndose para una competencia. En algunos casos se trata inclusive de monigotes sin rostro o expresión.

Sin embargo, en este mismo libro, cuando estos dibujos están representando un rol que mínimamente se desarrolla en el breve texto que lo acompaña, se puede encontrar: una instructora o coordinadora de un grupo de estudiantes (página 4); una secretaria (página 7); una alumna de buceo (página 10); una actriz italiana y una periodista (página 12); una adolescente melliza (página 14); tres chicas que están en una fiesta (pág. 24).

Estas son todas las apariciones de mujeres en este libro de texto mas cabe aclarar que sobre un total de 59 hombres hay 30 mujeres. Ninguno de estos personajes tiene un desarrollo a lo largo del libro, cada una aparece sólo en una oportunidad y no es posible saber a través del texto algo de ellas mismas. La instructora se halla tomando nota de la identidad de los

estudiantes y lo único que puede verse en el dibujo es que es joven y rubia, la secretaria está solicitando información acerca de la identidad y nacionalidad de un niño y también es rubia y joven; de la alumna de buceo puede saberse que es de Estados Unidos y le encanta bucear; de la actriz italiana se explicita que no es argentina, y que es muy famosa y tiene 47 años. Si bien el texto es muy breve y en forma de diálogo entre A y B y por lo tanto no puede saberse quiénes están hablando, puede deducirse por el tipo de respuesta exclamativa de B que le sorprende la edad de la actriz. Frente a la pregunta de A: "Tiene 30 años?", B responde: "No, tiene 47!". El dibujo la muestra ridiculizada mostrando sus joyas y cubierta con un abrigo de pieles, mientras que todas las otras mujeres del libro son delgadas y la mayoría de ellas rubias, la actriz en cuestión tiene el pelo rojo y una figura que denota exceso de peso y mayor edad. Dentro del grupo de periodistas que la están entrevistando hay seis varones y una sola mujer, también rubia y delgada.



La adolescente de la página 14 a que se hace referencia tiene un hermano mellizo y varón de nombre Fernando y toda la información acerca de ella es que se llama Paula, tienen 12 años y están en Miami por un programa de intercambio. Finalmente, dos de las chicas de la fiesta, son novias de dos alpinistas quienes a su vez son los únicos que podemos observar en dos instancias consecutivas en el libro, primero en la montaña acampando y luego en la fiesta divirtiéndose. Es allí donde aparecen las mujeres, no en la unidad anterior que es en donde había riesgo, aventura y desafío. Si bien en el dibujo puede observarse a tres chicas, el texto habla sólo de dos que son las novias de los montañistas.

This is Rudi's girlfriend. Her name is Blanca. Michael has got a girlfriend, too. Her name is Elena. It's hot at the party. The girls are in their best clothes. Look at Blanca.Her

dress is red. It's very pretty. Her shoes are black. Elena's skirt is yellow. It's very short. Her blouse is white and her boots are blue. (Texto C página 24)

"Esta es la novia de Rudi. Su nombre es Blanca. Michael también tiene una novia. Su nombre es Elena. Hace calor en la fiesta. Las chicas están con sus mejores ropas. Mirá a Blanca. Su vestido es rojo. Es muy bonito. Sus zapatos son negros. La pollera de Elena es amarilla. Es muy corta. Su blusa es blanca y sus botas son azules"

Si bien hay tres chicas, de la tercera no se da ninguna información, las otras dos adquieren cierta relevancia sólo por su rol de "novias" y de "portadoras de ropa". Claramente se distinguen roles y rasgos estereotipados de feminidad que refuerzan las representaciones sociales con jerarquías de género en donde se establece la superioridad masculina. Las pocas preocupaciones femeninas a que se hace referencia tienen relación con la belleza corporal, correspondiente a estereotipos occidentales que tienen como referente a la mujer blanca, heterosexual, anglosajona de clase media.

El Texto B también presenta sus unidades de enseñanza a través de dibujos aunque más acabados, con más detalles y los personajes principales aparecen reiteradamente ya que es en torno a ellos y una situación de viaje que el texto se desarrolla. Fuera de estos pre-adolescentes (dos varones y dos mujeres) que viajan por las costas del Reino Unido, aparecen otros personajes pero ninguno con continuidad. En este texto también la frecuencia de apariciones tiene superioridad masculina.111 varones y 71 mujeres. De ellas una es secretaria (páginas 13); una instructora o coordinadora del grupo de adolescentes (página 14); una es dentista (página 13); una cantante (página 49); una es madre (página 34); una adolescente deportista (página 63).

La secretaria es además madre y se llama Anna; la instructora, Jenny aparece varias veces, completando datos de los chicos, acompañándolos en un bote, mostrándoles cosas, podría decirse que su rol es sustituto del materno durante el viaje que realizan. De la dentista sólo puede saberse que es tía de una niña; la cantante es Neneh Cherry aparece en una foto real si bien pequeña y lo que se explicita de ella es que es "fantástica". Tal como ya fuera mencionado al hablar de las familias, puede observarse en este libro que la mujer que aparece en la foto tiene como única caracterización la de ser madre. La adolescente de la página 63 y la actriz de la 42 tienen la particularidad de ser fotos reales y no dibujos, la primera puede verse sonriendo, es rubia, juega al baseball y su vida parece ser muy feliz, la segunda es muy exitosa en Hollywood, ambas se condicen con el modelo estético presentado en todo el texto, el estereotipo de belleza occidental que además supone cuerpos sin problemas o sufrires. Tal como afirma McLaren:

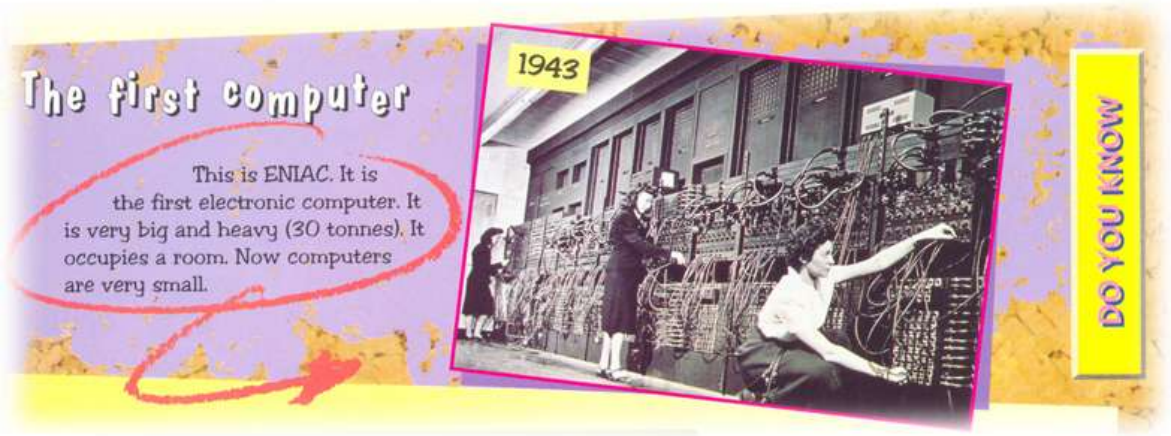
Rara vez descubrimos cuerpos sujetos que sangran, que sufren, que sienten dolor, que poseen una capacidad crítica para adoptar decisiones políticas y que tienen el coraje moral de cargar con dichas elecciones. (1997:84).

No hay en el texto menciones de mujeres tomando decisiones o roles protagónicos por fuera de las que son artistas o cantantes. No hay muestras reales de participación ciudadana Tanto aquellas que trabajan fuera del hogar como las que son madres y se ocupan exclusivamente de la atención de la familia podrían enmarcarse en lo que Young denomina "primera cara de la opresión". Se trata de la "explotación" que define como una relación estructural por la cual algunas personas ejercen sus capacidades bajo el control de otras, según los propósitos de otros y para su beneficio. En los ejemplos presentados, esta cara de la opresión traería aparejada otra que es la de la "indefensión" ya que los roles no presentan posibilidades aparentes de crecimiento o cambio de ascenso a futuro sino que están sujetos al poder de otro sin poder ejercerlo jamás. Es decir, no ocupan una posición en la división social del trabajo que permita desarrollar y ejercer habilidades sino que son por el contrario objeto de un tratamiento irrespetuoso.

La claridad con que se distribuyen las jerarquías laborales señalan con nitidez la antinomia masculino-femenino articulada a través del ideologema Poder-Subordinación en el desempeño de las funciones sociales.

El TextoA está diseñado utilizando fotos reales y dibujos pero las primeras tienen supremacía sobre los segundos. En las dos primeras páginas se presenta a un grupo de ocho adolescentes argentinos que van a aparecer en distintas situaciones a lo largo del libro. Se trata de tres chicos y cinco chicas. La frecuencia de aparición de mujeres y varones, no obstante, se mantiene en relación a los otros textos analizados 75 hombres - 30 mujeres. Puede verse a tres mujeres manejando computadoras (página 9), un dibujo de Betsy Balcombe (página 17), azafatas (página 47), oficinista (página 47), ama de llaves (página20), adolescentes disfrazadas de heroínas (página 22), una bruja (página 25), una enfermera (página 49), una heroína de historieta (página 34), una mujer que trabaja como doble en filmaciones (página 46), una actriz (página 18), una adolescente con problemas de alimentación (página 42), una chica que tiene una cita con un chico (página 30) y la mujer que maneja el camión que ya fue mencionada.

La fotografía en donde se presenta a las tres mujeres con las computadoras es en blanco y negro del año 1943, está acompañado por un breve texto que no hace mención a ellas sino a las computadoras, su tamaño y peso.



Las azafatas y la oficinista de la página 47 también son fotos reales y actuales en donde puede verse a una mujer rubia atendiendo el teléfono acompañada por dos hombres en el primer caso y dos azafatas antes de abordar un vuelo. La enfermera se observa manipulando elementos de su oficio y usa uniforme que la identifica. Estos roles que son habitualmente asociados con las mujeres, representaron en un momento histórico el ingreso al mundo del trabajo pero son todos ellos puestos con escasa toma de decisiones y su relación es de dependencia respecto de un poder ejercido habitualmente por hombres. Mientras las condiciones de discriminación no se explicitan, las políticas públicas como leyes, educación, condiciones laborales, etc. aparecen como instrumentos neutrales e igualitarios que sólo encubren la discriminación y marginación y se viven como naturales impidiendo su cuestionamiento.

Para Kate Young (1990) hay indicadores de condición (ingreso, trabajo, educación, tecnología, tierra, crédito, servicios básicos) e indicadores de posición (control, movilización, información, organización, derechos legales, liderazgo, toma de decisiones, autoestima) reflejando así las necesidades prácticas en los primeros y las estratégicas en estos últimos. Unos tienen que ver con lo material y los otros con el poder y liderazgo. Los primeros, si bien esenciales para el comienzo de desarrollo de los segundos, no garantizan a estos últimos. Mas bien, en términos del ideologema inicial, refuerzan a través de su tratamiento aislado, la imposibilidad de acceso al poder.

El falso poder de la ficción: un permiso más

Es interesante como en el Texto A aparecen algunas mujeres cercanas a la ficción a quienes se les permiten otros accesos. Cuando Fox Keller (1991) indaga acerca de la historia del género vinculado a la ciencia, presenta a los alquimistas como a quienes aceptaban un parentesco entre conocimiento y sexualidad erótica, y entre conocimiento experimental y espiritual. La mujer tiene un espacio que la acerca a lo mágico y creador. Los mecánicos, opuestos a la idea anterior ven en esto un gran riesgo e interpretan que el

orden de las cosas puede ser subvertido por una suerte de mujer satánica que impera dentro del hombre seduciéndolo, llevándolo al conocimiento recóndito, a alejarse de la verdad y de la objetividad. Su explicación asocia a la figura femenina con lo diabólico y con la brujería.

Podría hipotetizarse que algunos de los atributos que los alquimistas veían en la mujer y fueron destruidos por los mecánicos y el poder de la época, (el religioso en los argumentos esgrimidos y el político en las razones subyacentes -inicios del capitalismo), han permanecido en aquellos planos que no parecen comprometer directamente a la realidad. Tendrían relación con la ficción, la fantasía, el arte, aquellas manifestaciones que tienen más que ver con lo imaginario que con lo real.

En los libros de texto analizados aparecen instancias en que la realidad del pasado tomada con ligera liviandad se entrecruza con los protagonismos de ficción como pueden ser el cine, la televisión o los personajes de historieta para construir una suerte de poder emancipador a través del cual las mujeres que allí aparecen reciben ciertas licencias. Se conformaría así un nuevo ideologema al interior del planteado inicialmente que respondería a un Pseudo poder- Falsa liberación.

Si se indaga en la historia de Napoleón Bonaparte, puede conocerse que Betsy Balcombe fue su amiga mientras el líder estaba exiliado en Santa Elena. Con sólo 16 años esta mujer lo acompañó y logró que después de su muerte se escribieran algunos aspectos de su vida que hasta entonces se desconocían. Para ello tuvo que enfrentar formas de poder, romper con parámetros conservadores que jamás consentirían que una mujer de tan corta edad manejara información relevante y valerse de recursos como pertenecer a una encumbrada familia de la época. En el libro es presentada como la ingenua niña que le hizo compañía. La isla-prisión es vista como un lugar paradisíaco propio de cuentos o historias fantásticas. No es una foto reales sino dibujos, lo que también les brinda un toque de irrealidad que raya inclusive con el ridículo. Además, es algo que ocurrió hace mucho tiempo y en espacios físicos no próximos. Son personajes que parecen estar más cercanos a la bruja de la página 25 quien dice vivir en el año 1500 o a la heroína de la página 34 que a la oficinista o a la secretaria antes mencionadas.

Hasta mediados del siglo las manifestaciones de lo natural eran interpretadas como manifestaciones de Dios, los mecánicos vislumbran allí un peligro filosófico y religioso, espíritu y materia no debían estar juntos ni tampoco interpenetrarse; para mantener el

equilibrio era necesaria alguna mediación y la Demonología fue esa opción, es la época de las brujas, lo mágico y creativo pasa a ser riesgoso, satánico y directamente vinculado a lo femenino que no encaje en los nuevos patrones de inocencia angelical de la época.

Con relación a la heroína, su figura poderosa e imponente ocupa toda la página, su nombre es Goldie (dorada), es descripta como *"tall and pretty, she's got arms and wings. she's from tramasar and she's very strong"* (alta y hermosa, ella tiene brazos y alas, ella es from Tramasar y es muy fuerte). Se unen los rasgos típicos de belleza occidental con elementos de ficción. Su misión es destruir a un "hombre malo y su dragón" y ella es de un lugar imaginario llamado Tramasar.

En la construcción binómica que tal como se ha enunciado acompañó la estereotipación de la mujer a través de rígidos esquemas entre lo público y lo privado o la subordinación y el poder, aparece como un intersticio o posibilidad de quiebre de esa lógica, el protagonismo excesivo de una sola mujer que toma la forma de heroína. Es una suerte de personaje liberador y ficticio al que le está permitido salirse de los patrones preestablecidos en pos de su ausencia de realidad. Actúa como un exorcizador momentáneo y fugaz que enfrentará el poder desde la ficción con la certeza subyacente de que es tan solo un juego permitido que culminará con el punto final del último párrafo del texto.

Dos serían entonces los elementos que permitirían el quiebre del modelo femenino prescripto y que tal como se ha visto toma diferentes formas en los textos: la ficción o el pasado, que del modo en que se presenta es muy cercano a la ficción. Ambos comparten su alejamiento de la realidad cotidiana, ambos están envueltos por una única certeza en todo su desarrollo: no son "nosotros", están fuera, están lejos, son sólo aquello con que de niños se nos enseñó que está permitido soñar. Ambos, consecuentemente no modificarán la oposición Poder-Opresión ya que los supuestos desarrollos de poder se dan en los dos casos mencionados por fuera de la realidad cotidiana de los sujetos y son por tanto ficticios.

Luchas actuales del genero: voces que se enuncian "in absentia"

Alejandra Ciriza considera que aquellas voces no presentes en un texto tienen una gran significatividad, forman parte del discurso no presente que puede leerse en oposición al texto que sí se halla cristalizado. Los libros de texto analizados no dan cuenta en las menciones y tratamientos que se hacen del tema de la mujer de las últimas preocupaciones y luchas del género. Desde mediados de la década del 80 y sin que se termine de saldar la discusión entre el feminismo de la igualdad y el de la diferencia, comienzan a surgir preocupaciones respecto a otros ejes de diferencia que en la mayoría de los casos no se oponen al género sino que intersectan. Surgen así discusiones vinculadas a raza, etnia, sexualidad y clase y el debate igualdad-diferencia es desplazado. La diferencia de género cedió su lugar a las "diferencias entre mujeres". Algunos grupos como las lesbianas y las feministas de color argumentaban que en las luchas del feminismo hasta ese momento sólo se había considerado un estereotipo de mujer que representaba a la mujer blanca, heterosexual, anglosajona. Veían también una gran contradicción ya que el movimiento que se autoproclamaba liberador de las mujeres no hacía más que reproducir el sexismo, el racismo, las jerarquías de clase y los prejuicios étnicos. La preocupación por las diferencias de género que había ignorado las diferencias entre mujeres. El feminismo de la diferencia había idealizado estereotipos culturales específicos de clase media heterosexual blanco y europeo; el feminismo de la igualdad había supuesto que todas las mujeres estaban subordinadas a los hombres de igual manera universalizando la situación de las mujeres blancas de clase media. Aunque unas se preocuparon por la similitud y las otras por la diferencia para con los hombres, ambas no advirtieron las diferencias entre mujeres. Habían reprimido los ejes de subordinación diferentes a los de género sin ver lo que Deborah King llama "riesgo múltiple", es decir, las múltiples formas de subordinación de que son objeto por ejemplo las mujeres pobres o de color. Tine Davis (1992) considera que clase, raza, sexo y cultura son diferentes categorías con igual importancia y que las relaciones que se dan entre ellas deberían analizarse "cada vez" dentro de su contexto histórico y su práctica discursiva.

La no problematización de las disputas actuales del género y de sus relaciones para con las otras variables mencionadas en los textos se condice con lo antes enunciado de

resolver el tema a través del vínculo con el pasado o la ficción. En una primera mirada a los libros estas ausencia pueden no ser advertidas ya que es innegable que en las últimas ediciones la frecuencia de aparición de las mujeres en los mismos se ha incrementado notablemente. Algunas de ellas inclusive tienen que ver con luchas concretas de género en determinados momentos históricos (tal es el caso de las sufragistas por ejemplo). No hay menciones, sin embargo, de mujeres pobres (excepto el de la mujer que conduce el camión que ya fuera analizado por su imposibilidad de plasmarse en la realidad cotidiana), de mujeres de color que tengan algún desarrollo en los textos (sólo hay una foto en que aparece una mujer bailando sin texto o desarrollo) ni de mujeres que no sean heterosexuales. En este punto es interesante un artículo del Texto A en donde la generalización actúa como negación de la homosexualidad. Se trata de una descripción de los seres humanos que viven en la tierra cuya traducción literal es:

"Nosotros los humanos vivimos en casas en el planeta Tierra. Comemos carne, pan, fruta, vegetales y dulces. Bebemos agua. Nos gustan los animales, los jardines y las computadoras. Hay hombres y mujeres. A los hombres les gustan las mujeres y a las mujeres les gustan los hombres.

No son incluidos entonces, estos nuevos grupos sociales[11] que politizan diferencias diferentes y se entrecruzan cada uno pasando por un proceso análogo de descubrimiento de otras diferencias en su interior.

Sería un ejemplo más de lo que J. Torres describe como "supresión de la realidad" utilizada –según este autor- como un recurso de los libros de texto con propósitos de distorsión.

A modo de cierre

Todas las manifestaciones de género presentes en los libros de texto analizados se enmarcan en el ideologema Poder-Opresión. En algunos casos la mujer está representada desde en el hogar como su sitio de pertenencia y desempeño. El eje en estos ejemplos es la transferencia de la diferencia de sexo en los ámbitos cultural e ideológico posicionando jerárquicamente al hombre como el sujeto con desempeño público que subordina a la mujer mientras que ésta sustancia su identidad como madre y esposa. Este binomio axiológico que opone masculino como ciudadano político y femenino como ciudadana social está presente en los tres textos y en todos es abordado desde el tópico de la familia.

En los tres textos hay una amplia supremacía de lo masculino sobre lo femenino respecto a la frecuencia de apariciones.

El texto A es el único que hace referencia a algunas cuestiones del género tratándolas como conflictivas. Son de todos modos, ejemplos que remiten al feminismo de la igualdad como la lucha de las sufragistas o de una mujer que intenta desempeñarse en un rol que socialmente es considerado "masculino". Estas reivindicaciones son positivas desde el punto de vista de distribución del poder enfrentando concretamente la discriminación. Fueron décadas de significativas pujas y enfrentamientos para el movimiento feminista, no obstante, recibieron las críticas del feminismo de la diferencia que percibían sus luchas como androcéntricas, asimilacionistas y devaluadoras de la feminidad. Además, en los textos la conflictividad se desvirtúa rápidamente. En el primer caso por tratarse de una

[11] Young define "grupo social" como una entidad que sufre una opresión, los individuos son oprimidos por pertenecer a un grupo oprimido.

instancia que tuvo lugar en el pasado y no es recontextualizada ni comparada con situaciones del presente; en el segundo por el ingenuo y ficticio tratamiento que se hace de la realidad. En ambos casos las protagonistas de los textos no representan a la mujer "común" sino que revisten por su accionar particular, características de excepcionalidad y a su vez, en los dos ejemplos el desenlace está en manos de los hombres quienes ceden u otorgan -como una suerte de premio- un espacio de poder.

Han podido encontrarse además, ejemplos similares a los anteriores en lo que respecta el protagonismo particular de algunas mujeres vinculadas al plano ficcional ya sea el caso de algunas estrellas del cine o la televisión o personajes con características de heroínas. Si bien se da aquí un rescate de algunos aspectos de la feminidad lográndose una diferenciación respecto a lo masculino, el eje está puesto sólo en el plano de la identidad y revalorización de la figura femenina sin tocar cuestiones de poder. Estas mujeres son una suerte de pseudo liberadoras de la opresión que por estar enmarcadas en la ficción pueden gozar de este permiso momentáneo sin modificar la realidad.

Los tres textos muestran ejemplos de roles estereotipados en donde las mujeres se desempeñan en situaciones previstas socialmente para ser ocupadas por ellas. Es el caso de secretarias, instructoras o docentes, enfermeras, asistentes, azafatas, etc. Estos puestos de trabajo significaron en otros tiempos logros de inserción social para las feministas de la diferencia. Sin embargo, la lectura que hoy puede hacerse es que todos estos lugares de desempeño laboral tienen en común el estar supeditados al poder de otro y el hecho de ser presentados como estáticos. Es decir, no parecen tener una posición en la división social del trabajo que lleve al crecimiento, a demostrar habilidades o éxitos sino que son en muchos casos, objeto de un tratamiento irrespetuoso y siguen estando conformados al interior de la relación poder-subordinación.

De todas las manifestaciones de género en los textos puede afirmarse que el aspecto que prima es la disociación. Si se fortalece la identidad se la sustenta en la imposibilidad que le imprime la ficción; si se tratan cuestiones de poder y redistribución se las enmarca en situaciones perimidas y resueltas que acontecieron en el pasado y como tales han perdido vigencia. Esto encuentra analogía en el tratamiento que por años ha tenido el estudio de esta problemática. Que los teóricos de la justicia distributiva ignoren a los de la política de la identidad por representar falsas conciencias, y que los teóricos del reconocimiento ignoren

la distribución, no hace que la realidad ocurra disociada. Muy por el contrario, esta polaridad y falta de integración lleva a la imposibilidad de logros de fondo. Esta separación que acontece en la teoría no tiene su correlato en la práctica ni representa a las vidas de quienes sufren el "encarnamiento" (McLaren 1997) de la discriminación y el aislamiento. De igual modo, los personajes propuestos por los textos no representan sin duda a las mujeres que conforman la realidad inmediata de los alumnos que utilizan estos libros. No se han encontrado en estos materiales manifestaciones de género que vinculen dialécticamente las dos problemáticas enunciadas. Redistribución-Reconocimiento sería un falso ideologema o un ideologema intelectual que actúa en contra de aquellos que pregonan defender. Se estarían antagonizando posiciones que forman parte de un mismo paradigma y en ese oponer posiciones que debieran aunarse, se está fortaleciendo la polaridad presentada al inicio de este capítulo entre Poder y Opresión. El poder sigue ubicado en su sitio sin permitir resolver un tratamiento democrático del mismo.

Se ha avanzado en los últimos tiempos en la enunciación de una posible salida al conflicto; quienes teorizan y militan en las causas del género saben que será necesario desarrollar una perspectiva que se oponga simultáneamente a la desigualdad social y al androcentrismo cultural y que combine y fortalezca a un tiempo reconocimiento y redistribución.

Para Gimeno Sacristán, un reto fundamental de estos tiempos, reside en poder preservar el valor del individuo, al mismo tiempo que las relaciones estrechas con otros semejantes, sin ser destruidos por las políticas de mercado y las sociedades masificadas. El desafío de construir una ciudadanía crítica implica ejercer la socialidad de la persona en el seno de una sociedad jurídicamente regulada, que ofrezca a los individuos las prerrogativas de igualdad, libertad, autonomía y participación. Es ser persona en sociedad, partiendo del reconocimiento de que el individuo tiene ciertos derechos y posibilidades. Comprenderse como libres e iguales al tiempo que se vive con otros; lo cual da lugar a un modo de percibirse a sí mismo en relación con los demás y consecuentemente a una identidad. La ciudadanía –para este autor- tiene una doble cara: la individual y la grupal comunitaria; un doble significado: uno que se vincula con su condición jurídica como reconocimiento de los derechos de las personas de carácter más político y otro que atiende más a la participación del ciudadano en la sociedad. La ciudadanía "es un modelo de ser del sujeto en sociedad el

cual desarrolla una determinada socialidad a construir (...) su esencia consiste en la idea de igualdad entre todos". (G.Sacristán: 153)

Coincidentemente, para Jurjo Torres (1997), sólo en un Estado donde la participación de los ciudadanos sea posible, se pueden enfrentar cuestiones como el reconocimiento y la diversidad cultural al tiempo que se profundice la democracia y se garantice la igualdad de derechos y la justicia social.

Un intento de resolución de la dicotomía categorial discursiva "Poder-Opresión", planteada en este análisis de la problemática del género en los libros de texto de inglés, estaría inevitablemente vinculada a la construcción de la ciudadanía crítica, la cual estaría dando cuenta –al decir de Alejandra Ciriza- de la existencia de un "discurso contrario" que siempre será posible formular y reconstruir si se interpretan los discursos referidos y las voces ausentes que dialogan con los textos. En un tratamiento del género como construcción cultural y como relación social (Davis 1992), los discursos contrarios debieran ser los protagonistas de los materiales escolares que en forma alternativa y autónoma elaboren los docentes que puedan acceder a un análisis crítico de los textos. Se estaría de ese modo contribuyendo a la construcción de la pedagogía de la diferencia que al decir de McLaren:

...ni exotice ni demonice al "otro" sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales. McLaren (1997:36)

CAPÍTULO 4

“Poder hegemónico-Multiculturalismo oprimido”

Distintas manifestaciones culturales en los libros de texto de inglés

Me hubiera gustado darme cuenta, en el momento de hablar,
de que me precedía una voz, sin nombre desde hacía mucho tiempo;
me habría bastado entonces con encadenar, proseguir la frase,
introducirme sin ser advertido en sus intersticios ,
como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento,
interrumpida.

Foucault, Michel

Las manifestaciones relacionadas con la cultura en los libros de texto analizados se expresan en un discurso que podría leerse a la luz del ideologema **Poder Hegemónico-Multiculturalismo Oprimido**. Sobre estos dos grandes ejes se organizan otros secundarios que responden a una misma lógica y que se van conformando de acuerdo a organizaciones axiológicas enmarcadas en el binomio original.

Para Raymond Williams, hegemonía es:

"...un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente" (Williams 1980: 131)

Es decir, que de algún modo es una "cultura" pero que debe ser considerada como la dominación y subordinación de clases particulares. A su vez, una hegemonía es siempre un proceso, un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades con límites y presiones específicas y cambiantes.

Ahora bien, si en ese marco comprendemos la cultura tal la definición de Geertz (1993) vinculando relaciones de interdependencia y autonomía entre cultura y estructura social, la cultura puede considerarse como un tejido de significados en función del cual las personas interpretan su experiencia y guían su acción. La estructura social sería entonces, la forma que toma la acción, la red actualmente existente de relaciones sociales. Estas relaciones sociales están por un lado determinadas por las exigencias políticas y

económicas de los individuos y por otro, por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los mismos. Pero además esta red de significados que orientan tanto la interpretación como la acción, se conforma de acuerdo a exigencias sociales, económicas y políticas y también de resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos y la colectividad. Para Jurjo Torres:

La concepción de qué es cultura no es algo que acostumbre a ser objeto de atención explícita. Los procesos de socialización a los que son sometidas las personas les llevan a introyectar unas determinadas formas, modos de ser, estrategias para enfrentarse a los problemas y a la vida, a compartir ideales y metas que son fruto de una determinada correlación de fuerzas y procesos sociales (...)Tales construcciones culturales funcionan al servicio de los intereses y concepciones de los grupos sociales en posiciones de poder. Son estos grupos quienes van a dedicar grandes esfuerzos para vigilar la ortodoxia de estas cosmovisiones y, en general, de todos los procesos y productos culturales. (Jurjo Torres 1997: 88)

Si se retoma desde allí el concepto de "hegemonía", es claro que éste incluye tanto el concepto de "cultura" -como el proceso social total en que los hombres definen y configuran sus vidas-, como así también el concepto de "ideología" -respecto al sistema de significados y valores que constituyen un interés de clase. Es decir, que relaciona el "proceso social total" con las distribuciones del poder y sus influencias. En ese proceso total se dan inevitablemente desigualdades entre clases y por tanto la dominación y subordinación. Estas formas de dominio son dinámicas y cambiantes pero tal como se enunciara anteriormente responden a una misma lógica hegemónica.

Por otro lado, es innegable la proliferación de grupos y la fragmentación social existente en la actualidad, el Multiculturalismo es un fenómeno evidente. Sin embargo, sería importante advertir que cuando se habla de concepciones multiculturales, se admite por lo general, la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que usualmente refuerzan la segregación.

Se intentará ver entonces, los modos en que este poder hegemónico se manifiesta en los textos subordinando u oprimiendo las manifestaciones de cultura o etnia ya sea a través de determinadas explicitaciones o de manifiestas ausencias.

La aceptación de el "otro folcklórico" y el rechazo de el "otro real"

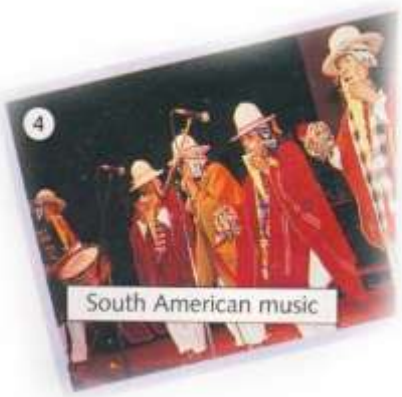
El otro hegemónico- el otro folcklórico

En el tratamiento hegemónico que se hace de las diferentes presencias multiculturales, Slavoj Zizek (2004) habla de un "otro" que el poder se empeña en mostrar desde una lógica despolitizada, neutra, pragmática, en donde no caben antagonismos que se consideran pasados de moda. Es lo que podría definirse como un "otro folcklórico" que "expresa" su forma de vida "pluralista" en el marco democrático que el sistema le brinda. Son ejemplos de esta índole en nuestras sociedades los restaurantes de comidas típicas, los festivales "tradicionales" organizados por los gobernantes para festejos populares, etc.

En los libros de texto de inglés, las pocas apariciones que hacen referencia a grupos étnicos o culturales que podrían ser asociadas con algún país que no sea del Reino Unido o Estados Unidos, tienen esta característica de "otredad folcklórica".

En el Texto B, página 49, aparece una foto de collas haciendo música con instrumentos del Altiplano bajo el título "Música Sud Americana" y otra en la página 61 de una mujer negra bailando en lo que dice ser:

"The Notting Hill carnival in London is a West Indian carnival. Don't miss it! There is Caribbean music, dancing and some beautiful costumes." El carnaval de Notting Hill en Londres es un Carnaval Indio. No te lo pierdas! Hay música caribeña, bailes y algunos bonitos trajes" (Texto B 1998: 61)



Es interesante al respecto, la posición de Jameson (2004) cuando afirma que: "cultura no es un fenómeno o sustancia propiamente dicha; se trata de un espejismo objetivo que surge de una relación entre, por lo menos, dos grupos" (Jameson 2004: 101).

Es decir, ningún grupo tiene una cultura sólo por sí mismo sino que es lo que percibe un grupo cuando entra en contacto con otro y lo observa. Es la objetivación de todo lo que es ajeno y extraño en el grupo de contacto. Es un conjunto de estigmas que tiene un grupo a los ojos del otro (y viceversa). Esas "marcas" que nos hacen ver la cultura del otro son percibidas como sus creencias. Mientras que las perspectivas de análisis en las que hemos sido socializados son asumidas como objetivas, neutrales y obvias, todas aquellas valoraciones que las contradigan o cuestionen se ven como "sesgadas", "ideológicas", "subjetivas". Ese "otro folcklórico" mencionado es definido entonces, desde "otro hegemónico" que marca su existencia y su lugar con poder y, al decir de Zizek (2004), está volviendo a la forma más arcaica del odio racial puro hacia el otro. Este autor ve a este racismo posmoderno contemporáneo como el síntoma del Capitalismo Tardío Multiculturalista. Es una especie de "tolerancia" liberal que excusa la existencia de ese "otro" privado de sustancia y que se vuelve por lo tanto un elemento "paisajístico" –por decirlo de algún modo- y que no hará otra cosa que ser un agregado pintoresco, que en este caso de análisis (libros de texto de inglés), pondrá un toque pluralista de color en los libros. No existen aportes de información real que le permitan al alumno saber significados de esa música, en el primer caso, en qué lugares de América del Sur se ejecuta, para qué tipo de eventos, por qué grupos o cuál es su historia. En el segundo ejemplo, el caso mismo de ser parte de un "carnaval", le da un toque de superficialidad, falta de seriedad, se lo concibe como un espacio en donde todo puede mezclarse y verse sólo como la diversión de un rato. Una licencia para que las manifestaciones culturales puedan permitirse el uso del "disfraz" que les plazca.

Esta presencia "pluralista" de elementos estéticos despolitizados y aislados dificultaría que el lector del texto (alumno de 12 años), pueda ubicarse dentro de su propia historia y contexto. Lo que agrava aun más la situación es que probablemente estas breves

referencias lleven a construcciones erróneas y aisladas no permitiendo visualizar a los otros reales que comienzan a percibirse como amenaza, ya que desde lo hegemónico, cualquier manifestación cultural que no sea parte de las consideradas legítimas (occidentales y cristianas con raíz eurocéntrica), son postuladas como extremas, patriarcales, violentas, insanas, desestabilizantes o fundamentalistas. En el universo post-ideológico que se trata de mostrar, sólo los otros folcklóricos no presentan conflicto ni amenaza de impulsos utópicos respecto a la desestabilización de la realidad de ese otro hegemónico que impone las pautas.

Permanencia en la identidad abstracta – Alejamiento de la identidad concreta

Autores como Slavoj Zizek (2004), hablan de las nuevas formas que ha tomado el capitalismo en nuestros días y desde allí analizan la conformación de las identidades. Si se retoma la paradoja hegeliana de la individualización a través de la identificación secundaria, puede verse que un sujeto que se halla inmerso en una forma de vida particular (familia o grupo inmediato) se aparta de ella rompiendo algún vínculo para poder afirmarse luego, como individuo autónomo reconociéndose en alguna otra comunidad secundaria. Esto que en la modernidad permitía el paso de lo local a la nación, este movimiento de la identificación primaria a la secundaria que garantizaba de algún modo que ser por ejemplo, un buen miembro de la familia significaría más tarde, pasar a tener un correcto funcionamiento en el Estado-Nación, es lo que hoy ha sido –según Zizek- alterado, no permitiendo que la nueva identificación secundaria se reinserte con las identificaciones primarias transformándolas. En la Modernidad, la forma social predominante del universal concreto era el Estado Nación ya que vehiculizaba las identidades sociales particulares. Es decir, ser abogado, político, campesino, profesor constituía la forma de participar "concretamente" en la sociedad.

Hoy, se estaría dando una imposibilidad de construir esa identidad concreta y una suerte de inversión del pasaje de lo descripto por Hegel ya que la institución abstracta de la identificación secundaria es vivida como un marco externo, formal y no verdaderamente vinculante. No es extraño entonces, que los libros de texto de inglés, trabajen temáticas que tienen que ver con la participación política, sólo con héroes del pasado. No aparecen instancias de militantes barriales, políticos, estudiantes o sindicales actuales, sino

referencias históricas de quienes en otro momento supieron expresar voluntades populares a través de sus luchas. No hay ninguna mención a líderes de hoy pero sí aparecen mencionados Nelson Mandela, M.L. King y Mahatma Gandhi. Cabe aclarar, no obstante, que sólo uno de los tres textos analizados (Texto A), tiene estas menciones vinculando la participación política a algún tipo de lucha. Lo que es significativo en estos casos es que construyen la idea de que éste era un tipo de expresión que tiene que ver con el pasado y que esa clase de reivindicaciones por lo tanto, parecieran haber sido agotadas o absolutamente resueltas no formando parte de la problemática de nuestros días. Hoy, las pertenencias son mucho más particulares o inmediatas y no unifican, por ello, pareciera que tampoco merecen ser representadas.

Otro modo de presentar el tema de la participación en los textos es a través de mínimos desarrollos de lo que implica vivir en democracia. Es lo Ángel Pérez Gómez (1998) denomina "democracias formales". Estos ejemplos aparecen en el Texto A como opuestos a una tiranía antagonizando que:

"en una tiranía los opresores son ricos, viven en buenas condiciones, tienen buenos trabajos, hablan libremente, van a buenas escuelas y universidades pero los oprimidos no pueden votar, no pueden hablar libremente, no pueden estudiar, viven en condiciones de pobreza, no pueden conseguir trabajo." (Texto A página 60)

A continuación se pide que los alumnos usen el mismo listado para "describir los derechos cívicos en una democracia" comenzando con la frase: "En una democracia la gente puede:.....(lo que implicaría que por oposición a lo anterior los alumnos construirían los siguientes ejemplos):

"En democracia la gente puede votar, hablar libremente, estudiar, vivir en buenas condiciones, conseguir trabajo, ir a buenas escuelas y universidades"

Ahora bien, respecto al texto que aparece en la misma página acerca de la vida de Nelson Mandela:

La

The life story of Nelson Mandela

1. Read.

Nelson Mandela is born in Natal in 1918. His father is the chief of the Tembu tribe. He starts school when he is nine years old. Then he goes to university. He finishes university in 1942 and he goes to Johannesburg. There he works as a lawyer and he defends black people. In 1944 he is the leader of the ANC (African National Congress). He campaigns for the abolition of apartheid for eighteen years. He is arrested in 1963. He is in prison for 27 years. He is freed in 1990. In 1993 Mandela wins the Nobel Peace Prize and in 1994 he is elected president of the new democracy in South Africa.

traducción literal sería la siguiente:

"Nelson Mandela nace en Natal en 1918. Su padre es el jefe de la tribu Tembu. Comienza la escuela a los nueve años. Luego va a Johannesburgo. Allí trabaja como abogado y defiende a la gente negra. En 1944 es el líder del Congreso Nacional Africano. Hace una campaña por la abolición del apartheid por 18 años. Es arrestado en 1963. Está en prisión por 27 años. Es liberado en 1990. En 1993 Mandela gana el Premio Nobel y en 1994 es elegido presidente de la nueva democracia en Sudáfrica." (Texto A página 60).

En este caso, puede verse con claridad lo que ha sido enunciado previamente como el paso de la identificación primaria a la secundaria a través del desempeño de las funciones ciudadanas y el ejercicio de la profesión. No cabe duda que Mandela tiene una activa participación en su Estado-Nación. El texto, sin embargo, finaliza en 1994 y tiene todo su desarrollo en el siglo pasado (1918, 1942, 1963, 1990, 1993, 1994), cuando tal lo expresado por los autores, la Modernidad permitía y auspiciaba este tipo de construcción de identidades. De todos modos, es interesante advertir, que en el caso de nuestros alumnos de inglés de EGB 3, habrá a la hora de la interpretación de este texto otro distanciamiento respecto de este artículo. No se trata sólo de una cuestión temporal que tal como se expresara ya ha quedado atrás y da idea de pertenecer a una historia acabada. Natal, la tribu Tembu, Johannesburgo, el Congreso Nacional Africano, el Apartheid y Sudáfrica, no son parte con seguridad de su cultura experiencial o inmediata. Por consiguiente, este segundo

alejamiento que tiene relación contextual o espacial, al unirse al temporal, provocará en ellos una suerte de "realidad ficcional" que agrupe rápidamente a este interesante protagonista de la historia de la humanidad, junto a los numerosos personajes de historieta o ficción que se acumulan en los textos.

Retomando el texto acerca de Mandela, en éste se da un crecimiento del personaje que es similar al de los héroes de la literatura de ficción. Un sujeto con características particulares –hijo del jefe de una tribu, comienza la escuela a los 9 años, es negro- comienza su historia de modo intrascendente y luego quiebra el devenir lógico para culminar ganando reconocimientos mundiales. El relato sólo de hitos a modo de línea histórica de su vida pone a un mismo nivel el comenzar la universidad con el hecho de estar 27 años en prisión o pelear por la abolición durante 18 años. Nada dice acerca de los motivos de su lucha, qué implicaba el apartheid, cuál era el sufrimiento de esa gente, cuáles fueron los costos y negociaciones de sus luchas. Cuestiones que sí permitirían relaciones, cotejos y analogías con las propias de nuestra historia y de nuestras vivencias actuales. Sí puede percibirse un final feliz con premio y "nueva" democracia y allí culmina abruptamente la narración. Una vez más se repite el esquema que acompaña al libro de texto en las diferentes temáticas. El conflicto se resuelve en pocas líneas, sin aparente dolor ni padecer y los justos son premiados con honores.

A continuación, en la página siguiente del texto de Mandela se presenta un título que dice: *"Saying what we can do"* (Diciendo qué podemos hacer) en donde los alumnos tienen que colocar los verbos en infinitivo a las siguientes oraciones:

"I'm 13. I can .....alone by bus."(Tengo 13 años. Yo puedo (viajar) en colectivo)

"You are 17. You can.....a car." (Tenés 17. Podés (manejar) un auto.)

"He is 21. He can .....a house" (Él tiene 21. Puede (comprar) una casa)

"She is 2. She can .....the park free" (Ella tiene 2. Puede (entrar) gratis al parque)

"We are 14. We can .....horror films" (Nosotros tenemos 14. Podemos (mirar) películas de terror)

"They are 18. They can .....in elections" (Ellos tienen 18. Pueden (votar) en las elecciones)

(Texto A página 61)

De acuerdo a la edad, se tiene diferentes habilitaciones o no, para realizar las determinadas actividades. Lo interesante es ver en qué consiste la participación que del ciudadano se espera en estas democracias (manejar-comprar-votar). Por fuera de lo que implica la participación a través del consumo y elegir representantes a través del voto en las elecciones, no hay instancias que hablen de grupos de pertenencia y participación. Ni siquiera aquellos que al decir de los autores consultados serían "etnizaciones". No hay grupos étnicos, raciales ni gays, no hay comunidades que presenten una lucha determinada en pos de ninguna reivindicación particular ya que sin duda ninguno de estos grupos sería representativo del "alumno único" al que están dirigidos estos textos. Estas etnizaciones o pertenencia a pequeños grupos no parecen ser propias de la educación pensada para la formación ciudadana brindada por la escuela. Esto sería coherente con la visión que los autores nombrados tienen del modo en que la identidad abstracta mantiene su permanencia. Los sujetos comienzan a buscar individualmente apoyo en formas "primordiales" más pequeñas (etnias o grupos de pertenencia) que no llegarán a ser identificaciones nacionales. Son mucho más inmediatas en cuanto representan la forma de vida del sujeto, pero restringen la posibilidad de lo concreto como ciudadano de una nación. Para Zizek (2004), en lugar de llegar a "nacionalizar lo étnico" o particular pasando de lo más próximo a modos más abarcativos de participación, hoy se "etnitiza lo nacional". No se estaría entonces, llegando a construir ese acomodamiento entre la identidad primaria y secundaria que permitía el paso y reacomodamiento de las nuevas identidades abstractas a la participación concreta.

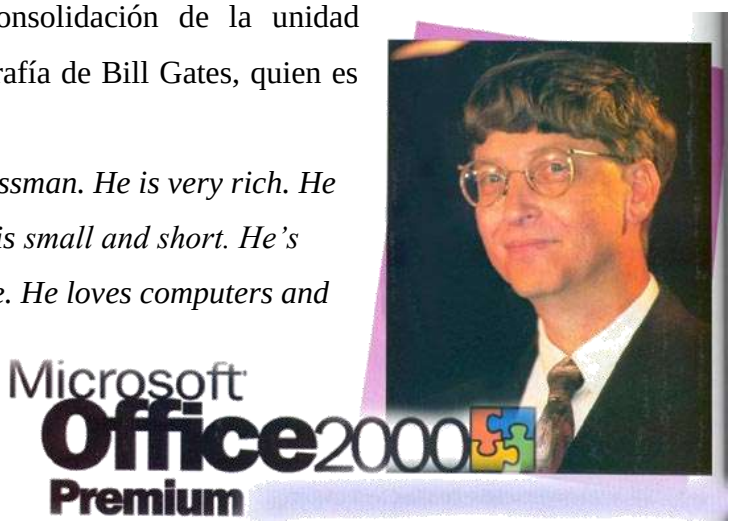
Esta permanencia en la identidad abstracta coarta y entorpece la participación del individuo en su sociedad ya que si bien le hace sentir "contenido" e identificado con su grupo inmediato, no llega a desarrollar grados de participación social que le habiliten plenamente como ciudadano de la misma.

Los materiales escolares tienen sin duda gran incidencia como "constructores de la realidad del alumno". en tanto muestran una "realidad" determinada. La ausencia de menciones étnicas vinculadas a la participación política nos haría hipotetizar que estas manifestaciones serán interpretadas en lo cotidiano, como expresiones particulares e intrascendentes con nulas incidencias en cuestiones de poder.

Ciudadano de mundo – ciudadano étnico

En la conformación globalizada que presentan las sociedades actuales, no todos los ciudadanos tienen igual participación. Existen modos "esperados" de expresar acuerdo o disenso y que habilitan masivamente a participaciones "simbólicas". Tal es el caso anteriormente analizado de las democracias formales o las luchas por identidades particulares que no llegan a tomar formas políticas concretas. Sin embargo, en ese marco, es arto notorio que no todos los habitantes de una sociedad tienen las mismas posibilidades a la hora de tomar decisiones e incidir de una manera u otra sobre los demás. Esta imagen de ciudadano de mundo que es presentado como libre de elegir y que representa la actitud liberal superadora de limitaciones étnicas, está representado por un: "estrecho círculo elitista de clase media alta, que se opone a la mayoría de la gente común, despreciada por estar atrapada en los reducidos confines de su comunidad o etnia" (Zizek 2004: 179)

En el Texto A, como consolidación de la unidad número uno, se presenta una biografía de Bill Gates, quien es descripto como un:



"*...famous american businessman. He is very rich. He is the richest man in the world.He is small and short. He's intelligent, curious and competitive. He loves computers and he is the owner of Microsoft, the software company"* (...hombre de negocios, americano famoso, muy rico. El hombre más rico del mundo. Es pequeño y bajo. Es inteligente, curioso y competitivo. Ama las computadoras y es el dueño de Mirosoft, la compañía de software) (Texto A, página18)

Como puede apreciarse, el texto está acompañado por la foto de Bill Gates, el logo de Microsoft y una actividad en la que los alumnos tienen que contestar algunas preguntas referidas al texto. A continuación se presenta la conformación de la familia del exitoso

empresario, donde puede verse que es casado y tiene una hija. Luego hay un enunciado que dice que a Bill Gates le gustan los autos veloces y aparecen allí, fotos de un lujoso BMW junto a un Mercedes y un Mazda.

Sin dudas, Bill Gates pertenece al grupo descripto como "ciudadano del mundo". Es americano, millonario, blanco, hombre, está casado y es el dueño de la mayor compañía de software del mundo. Es de baja estatura pero es inteligente, curioso y competitivo, lo cual aunque no esté explicitado en el texto, induce a pensar que es lo que lo ha colocado en la posición que ocupa. Sus "gustos" (los autos más caros del mercado) son "naturales" o casuales y se condicen con sus otras características. Bill Gates está a su vez "acompañado" en la misma página por otros dos "ciudadanos de mundo" de quienes los alumnos deben buscar información para escribir las biografías. Se trata de Brooke Shield y Leonardo Di Caprio.

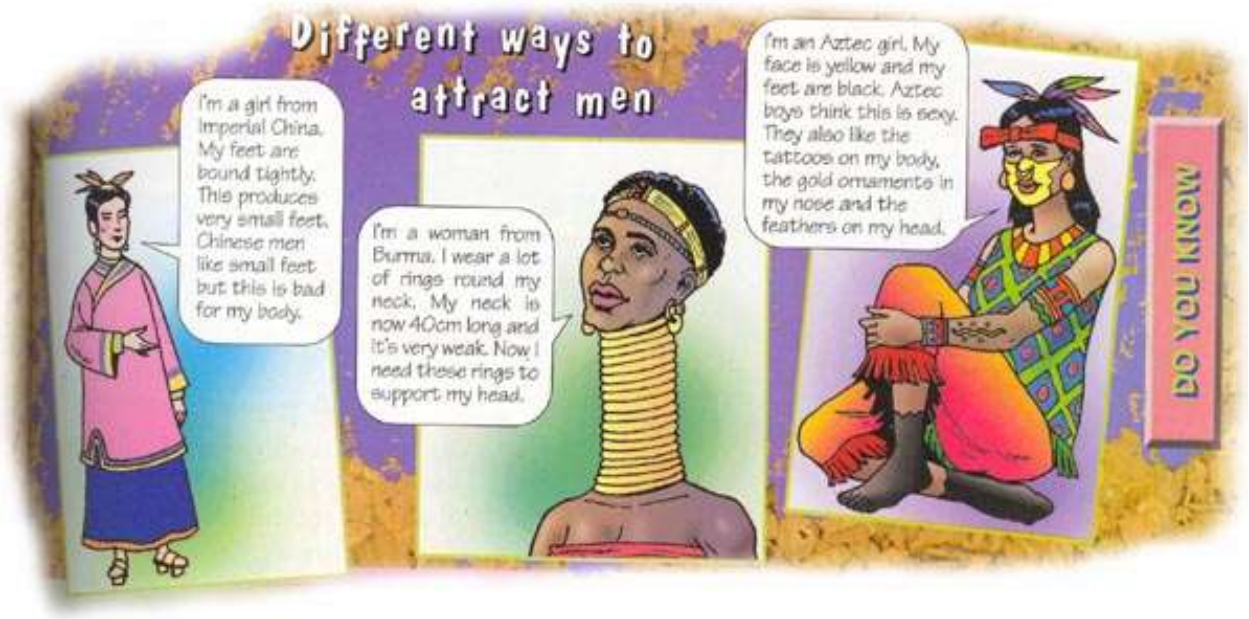
Esta presentación que hace el libro de texto respecto de Bill Gates deja entrever una cuestión de suerte azarosa en la cual a este sujeto el destino y su inteligencia colocaron en un sitio de privilegio. En estas descripciones en que el tema material es tratado de modo "natural" o como una característica más junto a los gustos o hábitos, no se realizan análisis que expliciten que lo económico es una relación conflictiva donde las fuerzas de producción están atravesadas por lo político, jurídico, ideológico y cultural. Todos estos elementos no actúan por separado –como estaría dejando entrever el texto- sino que son indisolubles ya que son actividades y productos del hombre real.

Otros personajes de los textos que aparecen con estas características de pertenencia "global" y una identidad no étnica ni problemática, son los protagonistas centrales del Texto B , cuatro adolescentes que recorren las costas del Reino Unido en un crucero. Helen, Patrick, Karini y Jack se hallan embarcados en un crucero de aventuras alejados de toda realidad que no sea placentera y divertida. Lejos de escuelas, horarios, conflictos familiares o cualquier otra preocupación que pueda acontecer a los grupos de su edad. Viajan acompañados por una persona que podría definirse como la coordinadora del grupo, aunque los vínculos al igual que los espacios temporales no están claramente definidos (no se explicita tampoco por cuánto tiempo permanecerán allí).

Al decir de J. Torres Santomé las editoriales de los libros de texto

tratan de justificar el porqué del éxito de los colectivos y personalidades de los grupos hegemónicos; y además también cuentan con el subterfugio de numerosos implícitos que coadyuvan en la desvalorización de las culturas distintas y/o rivales y, por supuesto, de las marginadas. (J.Torres: 1997: 80)

Es por ello que en oposición a este ciudadano de mundo que está sin decirlo investido de un poder que en apariencia no somete a nadie pero que le permite ser inmensamente libre y feliz (sin preocupaciones de índole económica o social), aparece otro grupo que tiene que ver con todos aquellos que son mostrados como quienes tienen algo "diferente" por lo cual luchar. No parecen ser estos ciudadanos étnicos tan "libres o universales", no se presentan como "extasiados" en los disfrutes y deleites de la vida, sino que por el contrario, parecen empeñados en informarle al mundo, cuán distintos y "locales" son y cómo de algún modo sufren por ello. Este es el caso, por ejemplo, de tres mujeres presentadas en el Texto A bajo el título *"Diferentes modos de atraer a los hombres"*



El texto que cada una de ellas "dice" podría ser dividido en dos partes para el análisis. En primer lugar cada una dice de dónde es y habla de algún cuidado o atención estética que hace a su cuerpo. Así la mujer china habla del vendaje ajustado en sus pies para evitar el crecimiento de los mismos; la mujer de Burma, del empleo de anillos en su cuello para lograr que éste se desarrolle; y la mujer azteca menciona las pinturas y tatuajes en su

cuerpo. Hay otra parte de cada texto en donde es fácilmente reconocible la mirada occidental eurocéntrica de quien verdaderamente produce el texto. Así, hace que la mujer china "diga" que se venda los pies sólo porque a los hombres les gusta y que eso es malo para su cuerpo; que la mujer de Burma se defina como débil por su costumbre y se queje de no poder mantener su cabeza erguida si se sacara los anillos y que la mujer azteca explique que sólo se pinta y tatúa porque a los hombres les parece "sexy". Hay en cada texto dos voces o dos lugares de enunciación, una primera que podría calificarse como más descriptiva y una segunda voz que proclama una suerte de queja por la diferencia padecida: "esto es malo para mi cuerpo"; "mi cuello está muy débil"; "los chicos aztecas creen que esto es sexy". Esta presentación del "otro" que realiza quien escribe el texto implicaría un doble avasallamiento a su identidad. Por un lado, está poniendo en la autoría del otro expresiones y miradas que le son propias a quien escribe sin tener en cuenta que son construcciones culturales de otros grupos, y por el otro, está dejando implícita una expresión de deseo o de no pertenencia que puede ser leída ya como resignación a su diferencia ("ahora necesito anillos para soportar mi cabeza"), ya como un anhelo velado que añora un cambio ("a los hombres les gusta pero es malo para mi cuerpo").

El verdadero locutor de este discurso (autoras del texto) "da la palabra" a tres mujeres que no son en realidad quien habla, es decir, no son quienes efectivamente producen el discurso. Ellas son sólo "enunciadoras" y es el locutor quien les atribuye la responsabilidad de lo que están diciendo. En realidad, se trata de "enunciados concesivos"; se les está dando la palabra –lo cual está inclusive señalado con el recurso paratextual de las burbujas- para que argumenten desde su identidad, pero con un discurso que a la postre las confirmará como "lo diferente", como ese "otro" no legitimado desde el discurso neoliberal. Al decir de Balmayor (1998):

> *...siguiendo una tragedia esencial al liberalismo, podemos presentar el derecho a la palabra, que reconocemos al otro, como un refuerzo de la conclusión que nos va a oponer a él, conclusión que va a parecer más "objetiva" aún, ya que no ha temido hacer frente al discurso del adversario. Estas relaciones intersubjetivas pueden realizarse en la actividad lingüística porque la enunciación no se confunde con la*

mera emisión de palabras, ya que el locutor puede ceder el lugar de enunciador... Balmayor 1998:165*)*

*(*Lander (2000) responsabiliza a las políticas vigentes de construir esta representación en que todos los pueblos debieran estar encaminándose hacia una misma forma o idea que es hoy la del Neoliberalismo pero cuyos basamentos provienen de la expansión europea. A partir de la colonización Europa organiza el mundo conquistado a través de categorías propias irguiéndose como "modelo" de lo que debía ser. Impone así sus valores, sus ideas, sus concepciones de sociedad, política, cultura, religión etc. como las únicas posibles y deseables desconociendo, desvalorizando y consecuentemente negando lo diferente. Hoy, Slavoj Zizek (2004) analiza esta subestimación o maltrato de las diferencias culturales como una nueva clase de "colonización" en la cual sólo hay colonias, no países colonizadores: el poder colonizador no proviene más de un Estado-Nación como tal sino de empresas u organismos globales que, por supuesto, se ubican en unos pocos países fácilmente identificables. En el caso de los libros de texto de inglés como producciones culturales, son las editoriales quienes estarían cumpliendo con esta función colonizadora desde el mercado global. Este multiculturalismo que se manifiesta desde un lugar global "vacío", es para este autor la forma ideal de la ideología del Capitalismo Global que desde allí, trata a cada cultura local como el colonizador al colonizado.

En el Texto B se presenta una historieta por capítulos en la cual un prestigioso arqueólogo inglés con su hija y una amiga de ésta, concurren a estudiar una villa prehistórica. Allí encuentran a un adolescente congelado en un bloque de hielo. El investigador, rubio y de rasgos claramente europeos , aparece publicado en lo que parece ser un diario o revista quedando así en evidencia su éxito profesional al haber descubierto este lugar prehistórico. Su hija con su amiga concurren a un colegio privado, tal puede verse en sus uniformes, y aprovechando las vacaciones acompañan a su padre en esta expedición a bordo de una lujosa camioneta. El muchacho "encontrado" tiene tez morena, pelo oscuro y rasgos aindiados. Parece estar dormido y el hecho de haber estado congelado hace suponer que pertenece a otra época. No hay menciones concretas, no obstante, de

tiempo (excepto la referencia a la villa "prehistórica") o espacio. No podría decirse exactamente dónde transcurre la historia o cuánto tiempo ha estado este chico sepultado en el hielo. Lo cierto es que despierta y los ingleses comienzan a "interactuar" con él. La primera actitud de "salvataje" es llevarlo a un hospital donde es examinado y estudiado por profesionales y para sorpresa del lector, allí despierta y comienza a hablar en inglés. Le muestran un plano o fotografías de su villa y la reconoce sin dificultad.

Cuando Zizek (2004) se refiere al colonizador de hoy, afirma que éste trata al colonizado, como "nativos" que deben ser estudiados cuidadosamente y hasta "respetados" y argumenta que: "la relación entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es exactamente la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo" (Zizek 2004: 172)

Es decir que de la misma forma que en el capitalismo global existe la paradoja de la colonización sin la metrópolis colonizante de Estado-Nación, en este multiculturalismo que presentan los textos, existe una distancia eurocéntrica condescendiente y a primera vista respetuosa para con las culturas particulares. Al respecto, J. Torres advierte:

No debemos ignorar los errores cometidos por colectivos sociales y personas pertenecientes a grupos hegemónicos que en su afán por liberar a otras comunidades y grupos sociales marginados lo que solían hacer era colaborar todavía más a desclasarlos y/o colonizarlos; trataban de convertirlos en sus iguales, haciéndoles renegar de su

idiosincrasia, de su cultura, modalidades de convivencia, de gobierno, producción, comercialización. (J. Torres 1997: 83)

En esta actitud es que el investigador y su hija se llevan a este chico a su casa, lo visten con sus ropas europeas, y posteriormente le hacen concurrir al colegio donde la adolescente inglesa asiste. Ahora bien, en este mostrar y respetar las características culturales diferentes de este adolescente, puede verse que tiene destrezas para lo manual y físico (puede pescar y correr muy bien) y está muy preocupado por una piedra que su padre le había brindado en custodia y que aparentemente es muy importante para él. Su vínculo con lo natural y "primitivo" antagoniza inevitablemente con lo intelectual y académico inherente a los otros personajes de la historieta.

La historia no tiene un final pero de acuerdo al planteo en tiempos que hace quien produce el texto, podría hipotetizarse que el joven no tiene otra posibilidad que una adaptación forzosa a los nuevos y superadores tiempos y culturas ya que sería imposible volver a su comunidad prehistórica.

Una vez más se da la recurrencia del tratamiento de lo diferente vinculado al pasado perimido. Una vez más aparece con fuerza la idea del presente como superador de todas las barreras. La idea de una universalidad homogeneizadora que permite y acepta cualquier tipo de particularidad en tanto se inserte armónicamente en esta "correcta" realidad global.

Zizek (2004) explica esto como una forma de racismo negada o invertida, un "racismo con distancia" que respeta la identidad del otro concibiéndolo como una comunidad "auténtica" cerrada, hacia la cual él (el multiculturalista o el ciudadano de mundo) mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. Colocarse en este rol de ciudadano del mundo desde un privilegiado punto de universalidad, permite apreciar (y despreciar) al ciudadano étnico con su cultura particular. Este respeto por la especificidad del otro es sin dudas, el modo de reafirmar la superioridad hegemónica.

En esta vorágine de múltiples identidades fragmentadas que "luchan" por reconocimientos particulares existe, no obstante, un denominador común y aglutinante: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. Las diferentes manifestaciones que conforman la problemática multiculturalista son el testimonio de la

homogeneización del mundo contemporáneo. Al decir de Zizek (2004), la imaginación social ya no permite pensar una eventual caída del capitalismo y la energía crítica ha encontrado una "válvula de escape" en estas variadas expresiones dejando intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial. En ese marco se da, aunque diversificado en numerosos grupos, el crecimientos de una subclase excluida de los beneficios de la sociedad democrática liberal. Este análisis tan pormenorizado de cuestiones de identidad corre un gran riesgo si es que se desentiende de las cuestiones económicas, políticas y del poder. La represión del papel clave que tiene lo económico es precisamente lo que mantiene el ámbito de las múltiples luchas particulares con sus continuos desplazamientos y condensaciones. Se da así un abandono silencioso del análisis del capitalismo en tanto sistema económico global y la aceptación de las relaciones económicas capitalistas como un marco incuestionable. Para el autor mencionado, la verdadera falsedad del liberalismo multiculturalista elitista está en la tensión entre contenido y forma, ser "ciudadano del mundo" sin atadura a ninguna comunidad étnica en particular es la actitud liberal políticamente correcta pero funciona en su propia sociedad como una cuestión elitista propia de la clase media alta oponiéndose a todos aquellos que representan a las grandes mayorías y que son despreciados bajo diferentes formas de etnias oprimidas.

Universalidad- Particularidades

Tal como se ha venido desarrollando, la problemática del multiculturalismo acrítico o sólo basado en la diferenciación cultural apartada de las relaciones de poder, lleva a la coexistencia híbrida de expresiones fragmentadas que al decir de autores como Grüner (2004), están manifestando la problemática opuesta: la presencia masiva del Capitalismo. Es ésta la verdadera "universalidad" imperante y que tiene real correspondencia con el poder hegemónico y no la ingenua versión de las sociedades homogéneas donde se respetan particularidades.

Ahora bien, los libros de texto de inglés analizados no hacen idéntico tratamiento de la universalidad y las particularidades respecto a la presentación de las mismas, sino que hay entre ellos algunas diferencias.

El Texto B, tal como fuera descripto en el capítulo 1 de esta tesis, es de editorial Longman y es del año 1998, inmediatamente posterior a la Reforma Educativa en Argentina. Este texto tiene una impronta claramente ubicada desde el Reino Unido. Podría decirse que el acento "universal" está puesto desde la lengua hegemónica y que las manifestaciones culturales de estos países son explícitas y exclusivas. Hay en este libro 116 menciones a Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda con marcado predominio de la primera sobre el resto; 26 menciones a Estados Unidos y 22 a otros países; la temática que articula el texto es un viaje por las costas del Reino Unido; aparecen permanentemente mapas del mismo (uno inclusive nombrando 23 de las ciudades más importantes); un sector denominado "across cultures" (a través de las culturas) en el cual sólo aparecen manifestaciones del Reino Unido y Estados Unidos. Esta sección incluye 6 páginas, 2 están destinadas al Reino Unido, se explica allí qué países lo componen y aparecen fotos de: Stonehenge, el Big Ben, un plato típico, el trébol característico, el té, el monstruo del lago Ness, el príncipe de Gales y un escocés tocando la gaita; cada imagen acompañada de un texto explicativo.

Las dos páginas siguientes tienen el título de "Celebraciones en Gran Bretaña" y puede observarse allí: la celebración de fin de año junto al Big Ben al dar las 12; el día de San Valentín; la fiesta de Pascua con los característicos huevos y conejos, el "Fool Day" en abril (lo que en Argentina sería el día de los inocentes); un carnaval en Notting Hill; los típicos fuegos artificiales con la explicación correspondiente (recuerdan que en 1605 Guy Fawkes trató de destruir el Parlamento con pólvora y entonces cada año el 5 de Noviembre se conmemora de ese modo); los juegos deportivos de Septiembre en Escocia y el pavo y budín de Navidad del 25 de Diciembre.

Luego hay otra página titulada “Comidas en el Reino Unido” con un menú típico y a continuación y como última página de esta sección llamada “A través de las culturas”, puede leerse una página con el título “Deportes en Estados Unidos”. Se presenta a tres adolescentes de diferentes ciudades de Estados Unidos con sus deportes predilectos y hay menciones al baseball, football americano, jockey sobre hielo y basketball. No hay en este texto manifestaciones culturales “particulares” excepto las ya citadas del chico prehistórico de la historieta y de los collas haciendo música, pero tampoco hay expresiones culturales de otros países que los citados.

El Texto A es de edición 2004 de editorial Heinemann y en él puede verse una concepción de universalidad directamente relacionada con esta globalidad anónima que se mencionara. Las identidades de los sujetos parecieran formarse en proceso interétnicos e internacionales, entre flujos de tecnologías y corporaciones multinacionales que no se corresponden directamente con países identificables sino que hacen pensar en el poder depositado en corporaciones multinacionales, intercambios financieros y una circulación mundial de información (tal es el caso ya presentado de Microsoft). El sujeto perfilaría su identidad no desde el lugar en donde ha nacido sino desde un enorme repertorio simbólico global. Así, en este texto hay pocas menciones a países en particular y si bien sobre un total

de 55 citados, 11 corresponden al Reino Unido, 5 a Estados Unidos y 35 a otros países, el eje cultural no está puesto en identificar cultura con determinado país en particular sino en manifestaciones fragmentadas y completamente heterogéneas que apuntan a aunarse en una homogeneidad global. Pueden hallarse así, tal como se han ido desarrollando en el transcurso de este trabajo algunas menciones del género, las etnias y la segregación racial acompañadas de un fuerte peso en textos que "universalizan" la problemática adolescente. Claro ejemplo de ello es un artículo de la página 68 en que un chico canaliza sus dificultades de vínculo con el mundo adulto y su núcleo familiar a través de los amigos globales del chat,

"Peter is disappointed. He thinks his family don't love him because his sister and his Mum shout at him and his father doesn't pay attention to him. He feels lonely. (...) He selects the chat programme. There are many hellos on the screen from different friends. One lives in China. Another friend is from France, another is from Germany. Computer chat is really fun".

(Peter está desilusionado. Piensa que su familia no lo quiere porque su hermana y su madre le gritan y su padre no le presta atención. Se siente solo. (…) Selecciona el programa de chat. Hay muchos "holas" en pantalla de diferentes amigos. Uno vive en China. Otro es de Francia, otro de Alemania. El chat es realmente divertido.) (Texto A página 68)

Otro artículo habla de los "humanos" de manera descriptiva como una cuestión homogénea en donde no se presenta ningún tipo de diferenciación cultural, estos sujetos universales se enuncian desde la primera persona del plural y hacen aseveraciones generales como *"We humans live in houses.. we eat meat, bread, fruit, vegetables and sweets. We drink water. We lide animals, gardens and computers".*

(Nosotros los humanos vivimos en casas... nosotros comemos carne, pan, fruta, vegetales y dulces. Bebemos agua. Nos gustan los animales, los jardines y las computadoras) (Texto A página 50)

Otra doble página unifica a todos los habitantes del planeta desde el problema de la ecología (p.66-67) en donde un personaje sin nacionalidad y con alta sofisticación tecnológica (un robot)

"He helps humans...cleans the atmosphere. People can't see him. He's not human"

(Él ayuda a los humanos. Limpia la atmósfera. La gente no puede verlo. No es humano) Texto A página 67.

El Texto C, también de Macmillan utiliza permanentemente nombres de países, fundamentalmente por la carencia de estructuras gramaticales y la pobreza de vocabulario. Ya en la Unidad 2 aparecen los nombres de los países en los cuales la editorial tiene centros de venta (Perú, Chile, Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Bolivia) a los que se agrega Estados Unidos, para enseñar la estructura *"Where is he/ she from? He is/She is from..." (De dónde es é/ella? El/ella es de…)*

Luego se van incorporando otros países para continuar enseñando el resto de las personas y la conjugación del verbo *to be(ser o estar),* en ellas pero no se agregan prácticamente estructuras por lo que la recurrencia de la temática es casi inevitable. Es notorio, sin embargo, la cantidad de menciones a países que no son de habla inglesa. Puede verse así, que hay 88 referencias a otros países entre los que se hallan países de Europa y América, 27 a Estados Unidos, lo cual en relación sigue teniendo una frecuencia altamente significativa y sólo dos menciones a Inglaterra la cual por su cantidad de apariciones podría ser incluida junto a "otros" países.

Este texto no trabaja conflictos o problemáticas étnicas, ni de género o raza de ningún tipo. Sus personajes son caricaturescos y si desde ese lugar se intentara analizarlos, puede verse que hay amplio dominio de blancos sobre morenos (85-7) y de hombres sobre mujeres (59-30). En el caso de aquellos dibujos que están pintados con un color de tez oscura, los rasgos no se corresponden con los de la raza negra. El peruano y el argentino por ejemplo tienen tez oscura, el francés y el americano blanca pero no hay rasgos característicos, sólo colores diferentes.

La universalidad de los textos

La universalidad compartida por los tres textos es la "universalidad del mercado". Al respecto, Balibar (1997)menciona diferentes tipos de universalidad, en el caso de la circulación de textos de inglés, ésta estaría enmarcada en lo que este autor denomina "universalidad real" del proceso de globalización que genera no obstante, exclusiones internas. El lugar que cada individuo ocupa depende de su posición en las relaciones del mercado. Es por que García Canclini (2004) considera un gran aporte para la comprensión de esta "universalidad" el que realiza Bourdie cuando afirma que en la actualidad es necesario analizar al "consumo" como un espacio decisivo para la constitución de las clases y la organización de sus diferencias. El modo de usar los bienes transmutándolos en signos: la clase dominante, afirma, puede imponerse en el plano económico y reproducir esa dominación, si al mismo tiempo logra hegemonizar el campo cultural.

Podemos ver así que los Textos A y B triplican en precio al Texto C y que tal como ha sido explicado en el capítulo 1, este último texto no figura en catálogos de la editorial, ni en su página web, ni es vendido en librerías. Queda claro entonces, que si bien los tres textos tratan en apariencia los mismos contenidos, existe una circulación diferenciada de los mismos de acuerdo al poder adquisitivo de las familias de los alumnos.

Es decir que la tan mencionada universalidad estaría hoy comandada por el mercado y el consumo cuya intención es transformar a los miembros de distintos grupos en

consumidores universales de productos materiales o simbólicos. Tendrían una "apariencia" de ausencia de clases y las democracias vigentes lo ofrecen a través de los Medios de Comunicación, aunque a veces tomen formas análogas como podrían ser los libros de texto que circulan globalmente. Podría decirse entonces que desde la lógica capitalista vigente se estarían fomentando políticas de la diferencia respecto a la identidad de grupo pero con tendencias a la nivelación en lo social generadas desde el consumo.

Otro tipo de universalidad (Balibar 1997) es "la universalidad de ficción" que regula la hegemonía ideológica y hace que el individuo sienta que pertenece a "comunidades universales imaginadas", este podría ser la pertenencia por ejemplo a determinados sitios de la red, o el caso de los extranjeros que hablan inglés, y que les hace tomar algún tipo de distancia respecto de su inmersión en el grupo inmediato. Al menos por un rato, o mientras dura este juego de "ser ese otro" propuesto por el texto, se aleja de su realidad que puede ser totalmente antagónica (desempleo de sus padres, pobreza, exclusión, etc) para sentirse este sujeto universal amparado por esa ilusoria ausencia de conflictividad denotada por la felicidad extrema de sus personajes.

Esta "universalidad" presentada de diversas maneras por los libros de texto de inglés con un tratamiento tan efímero e irrespetuoso de las particularidades no hace otra cosa que confirmar el lugar del poder hegemónico en aquellos sectores que se ubican positivamente en la lógica del mercado capitalista y corroborar la permanencia en la opresión y sumisión de quienes de algún modo manifiesten su diferencia multicultural.

Lo típico, lo utópico y el simulacro de no existencia

Construcción del poder hegemónico – Fortalecimiento de la opresión

El poder hegemónico tiene diferentes modos de influir y actuar sobre las construcciones del pensamiento y el imaginario social para lograr la permanencia y consolidación de las relaciones de poder. Los libros de texto, en tanto producciones de la cultura, pueden contribuir o no al fortalecimiento de esas ideas.

Slavoj Zizek (2004) habla de tres nociones con las que actualmente la ideología dominante contribuye a imponer el pensamiento hegemónico. Se trata de lo típico, lo utópico y el simulacro de no existencia.

Lo típico

Al analizar la realidad cotidiana y las justificaciones o razonamientos más espontáneos de lo que acontece regularmente, es sorprendente el cúmulo de cuestiones que simplemente se presentan como "típicas". Son aquellas que parecen expresar la tendencia general y a las que consecuentemente nadie debería tener razones para oponerse.

Ahora bien, autores que han profundizado en el análisis de la construcción de la hegemonía y su modo de imponerse como tal, han intentado "desvelar" la ingenuidad aparente con que se cubre el término "típico".

Para Raymond Williams el sentido de "tipicidad" se basa en:

El reconocimiento de un proceso fundamental y constitutivo de la realidad histórica y social que es expresado específicamente en algún "tipo" particular. (...)como emblema o símbolo o como ejemplo representativo de una clasificación significativa. (Williams 2000:122-123)

Zizek (2004) explica que un contenido particular es divulgado como típico de la noción universal y ese contenido universal vacío se convierte así en una idea que se relaciona y aplica directamente a nuestra "experiencia real". De ese modo, la idea de familia típica, por ejemplo, es presentada en los textos de inglés con un alto grado de frecuencia.

En el libro English Direct se presentan tres familias (páginas 16 y 17), cada una con un párrafo descriptivo y dos de ellas con foto. La primera está compuesta por el padre (médico), la madre (ama de casa) y tres hijos. La segunda familia está formada por el padre

(profesor), la madre (dentista) y dos hijos. La tercera consta de padre (dentista), madre (secretaria) y dos hijos.

El Texto B hace mención a cinco familias. La primera (página 12), está compuesta por padre (arquitecto), madre (docente) y tres hijos; la segunda (página 13) consta de padre (mecánico), madre (secretaria) y tres hijos. En la página 24 se presenta la familia de un actor (Macaulay Culkin) integrada por padre (actor), madre (sin mención de profesión) y seis hijos. La familia que aparece en la historieta Snowboy no se sabe exactamente de cuántos hijos consta pero sí pueden verse el padre (arqueólogo), la madre (sin referencia de profesión) y al menos una hija. En la página 34 hay otra foto y texto de una familia formada por padre (artista), madre (sin referencias de profesión) y tres hijos.

El Texto A muestra en la página 14 una familia formada por padre, madre y tres hijos. Se menciona en este caso también a los abuelos. En la página 19 se describe a la familia de Bill Gates con esposa y una hija. En página 36 se presenta un texto en el cual la mujer ha quedado viuda recientemente y tiene tres hijos, es esta la única familia en la que no hay un hombre en la casa y es porque ha fallecido. Finalmente en las páginas 68 y 69 se presenta una familia integrada por padre, madre y dos hijos.

En ninguno de los tres libros hay menciones de madres solteras o separadas, hijos que vivan sólo con uno de los padres, niños que estén a cargo de sus abuelos u otros familiares o que no tengan una familia, a pesar de ser todos estos datos muy frecuentes en la realidad social actual.

De acuerdo a los autores antes mencionados podría hipotetizarse que la perspectiva de quien lee o escucha cambia radicalmente en tanto algo se presenta como “típico”. Podría decirse que se produce una suerte de “naturalización” que libera al sujeto de realizar un juicio y una fundamentación de algo. Frente a algo típico no se necesita siquiera explicar por qué se está a favor de determinado fenómeno o no se lo cuestiona. Es un modo de particularizar una universalidad volviéndola típica. Para Zizek: “Esta particularidad fantasmática no es de ninguna manera una ilustración o ejemplificación insignificante: es en este nivel que las batallas ideológicas se ganan o se pierden. (Zizek 2004: 138)

El poder hegemónico sutura el universal vacío a un contenido particular y de esa manera el universal adquiere existencia concreta en el modo en que el contenido particular (familia “tipo”) comienza a funcionar como su sustituto.

Así una idea típica construída socialmente en un momento histórico dado puede convertirse en el "deseo o aspiración" de cada individuo en particular; o contrariamente en aquello que debe rechazarse por ser un flagelo social o el culpable de las malas condiciones de vida actual. Esto último no aparece en los textos explícitamente pero podrían leerse como tales las ausencias mencionadas, por ejemplo las madres solteras, o los opuestos a lo tipificado.

Otra noción que en nuestros días ha comenzado a verse como típica es la de la intercomunicación masiva o universal. Los medios masivos de comunicación y toda la información general circulante se empeña en mostrarnos como sujetos inmersos en infinitas redes comunicacionales. Autores como García Canclini (2004) argumentan sin embargo, que no todas las instancias de comunicación tienen igual circulación sino que se dan de modo diferenciado según la posición social que el individuo ocupe y sus grados de poder adquisitivo. Así, mientras unos se "conectan" vía internet para tomar decisiones de gran envergadura, tal podría ser el caso del dueño de la mayor empresa de software del mundo presentado en el Texto A página 36, otros lo hacen para chatear como el adolescente del mismo libro en página 68; y a su vez mientras unos acceden a esta red, otros sólo se "universalizan" a través del cable de TV mirando series universales como Beverly Hills 90210 de la página 42 del Texto B. En todos se construye, no obstante, la misma idea tipo de la comunicación universal.

El hecho de que el vínculo entre el Universal y el contenido particular que funciona como su sustituto sea contingente significa precisamente que es el resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica. (Zizek 2004: 139)

Para que esto se vuelva hegemónico, la ideología dominante tiene que incorporar rasgos que la mayoría oprimida reconozca como anhelos o rechazos propios. Es decir, que cada universalidad hegemónica debe incorporar al menos dos contenidos particulares: el contenido popular auténtico (como podría ser el deseo de comunicación) y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación (los diferentes grados de participación real bajo una aparente igualdad). Aquí hay que tener en cuenta –aclara Zizek- que los deseos populares pueden ser manipulados y también distorsionados de modo que

estas “tipificaciones” consoliden y mantengan las relaciones de dominación. Lo interesante sería advertir que para poder modificar este deseo, el poder hegemónico tiene primero que incorporarlo y partir de él. Es decir que las ideas dominantes han tenido que ser primero, de alguna forma, las ideas de los dominados que luego son rearticuladas para convertirse en ideas de dominación. Advertirlo sería el primer paso que permitiría el cuestionamiento y la no naturalización del mismo.

Lo utópico

Directamente ensamblado a esta “toma” de las ideas o deseos populares, se halla la noción de “utópico”. Ciertas reivindicaciones históricas pueden ser consideradas utópicas en el marco del sistema capitalista actual si es que primero no se modifican cuestiones básicas de redistribución de poder. Se toman entonces pensamientos o ideas que luego sufren distorsiones que se constituyen en “típicas” y colaboran en mantener estáticas, estables o sin modificaciones, las relaciones sociales. Así, un deseo que puede tener origen popular, se vuelve legitimador de la explotación. Siempre esta lucha por la imposición de la hegemonía es una lucha por la apropiación de términos que se sienten como si fueran “apolíticos” o que unen a toda la población. Está claro que estas ideas “típicas” pueden verse como propias desde diferentes ángulos para diferentes sectores de la población. Es por ello, que últimamente los discursos políticos o las fundamentaciones de implementación de las políticas en diferentes áreas, por ejemplo de educación, aparentan ser muy “simples” y generales. Nadie, desde ningún sector podría negar que:

...resulta indispensable generar capacidades para interactuar de un modo efectivo con los productores de la información y por lo tanto la escuela debe garantizar la inclusión de lenguas extranjeras en la EGB. (Fundamentación de los CBC de Lengua Extranjera 1997: 2)

La idea tipificada es que todos los alumnos argentinos tienen acceso al estudio de la lingua franca. Será luego el sistema en su implementación el que estratifique ese saber (escuelas de primera y de segunda, libros de texto con diferente cúmulo de contenidos, estudios extra curriculares, cargas horarias intensificadas en colegios privados, etc.)

En Argentina la lucha por lo educativo ha sido muy significativa para las generaciones pasadas. Una utopía por la cual luchar. Pruzzo de Di Pego analiza la educación de principios del siglo XX, los valores que la movilizaban, los docentes y las instituciones, y afirma que la escuela instauradora:

...pensó la utopía de instaurar una sociedad más igualitaria con ciudadanos capaces de defender sus derechos y capaces de participar en la vida cívica en un Estado democrático. (...) logró expandir la escolarización, disminuir el analfabetismo, abrir las puertas a los marginados y especialmente alfabetizar en el sentido crítico de permitir que la lectura se transforme en herramienta de pensamiento libre y creador. (Pruzzo: 2002 53-54)

Esta fue la escuela de nuestros abuelos, se creyó en ella como posibilitadora de cambios y asentó en los argentinos el asidero a ideas que vinculan educación con cambios sociales a través del acceso a la misma. La manipulación de ese "deseo popular" latente en nuestra sociedad, estaría entonces en fomentar la creencia utópica de que por ejemplo, los alumnos que utilicen un libro como el Texto C, tendrán:

...las herramientas para entender y manejar el idioma inglés", (o que el mismo les hará) *descubrir el mundo del inglés y entender las canciones, películas y la tecnología internacional,* (otorgándoles así los conocimientos) *para poder manejarte en tu futuro trabajo o carrera.* (Contratapa del Texto C).

En realidad, tal como se ha enunciado en el Capítulo 1 de esta tesis, el texto dista mucho de presentar la totalidad de los contenidos prescriptos para Séptimo año de EGB.

Estas ideas "tipo" parecen unir más allá de las diferencias políticas e inhiben el cuestionamiento de fondo que en este caso sería advertir la reproducción social que hoy tiene lugar a través de la educación.

El simulacro

En las construcciones "apolíticas" del discurso hegemónico imperantes son habituales los dobles discursos que no admitan explícitamente mensajes racistas, sexistas o discriminatorios en otros sentidos. Todo lo contrario, llegan a desmentirse categóricamente o a mostrar –por ejemplo en el caso de los textos de inglés- un tratamiento "multicultural" de los contenidos.

Las narraciones pueden utilizarse como posibilitadores políticos de la transformación social, pero también pueden convertirse en estrategias de contención que ubican a las diferencias en discursos epistemológicos cerrados. Al decir de Hommi Bhabha:

> *La narración y la política cultural de la diferencia se convierte en un círculo cerrado de interpretación. El "otro" pierde su poder de significar, de negar, de iniciar su "deseo", de dividir su "signo" de identidad, de establecer su propio discurso institucional y de oposición. Aunque impecablemente, puede conocerse el contenido de otra cultura, aunque etnocéntricamente ésta es representada, su ubicación es la cerrazón de grandes teorías, la demanda que, en términos analíticos, es siempre el "buen" objeto de conocimiento, el cuerpo dócil de la diferencia, que reproduce una relación de dominación y es la acusación más seria de los poderes institucionales de la teoría crítica.* (1988:16)

El Texto A presenta en su página 58 un artículo titulado "Discriminación en Sudáfrica". Es un texto que simula estar sacado de un periódico o revista ya que tiene fecha (Noviembre 1948), número de página y lo que pareciera ser una publicidad de esa época debajo del texto. La traducción del mismo es:

Sudáfrica es una tierra de injusticia. Los europeos blancos están en el gobierno y el sistema del apartheid está en acción. La gente blanca vive en ciudades. Tienen buenos trabajos. Pueden comprar autos caros y casas grandes y cómodas. Los sudafricanos

negros no pueden votar y no pueden vivir en ciudades, no pueden ir a los baños de la gente blanca y no pueden viajar en sus colectivos. Para los europeos blancos, los sudafricanos negros son inferiores. Los sudafricanos están unidos en el CNA (Congreso Nacional Africano). Organizan protestas pacíficas contra la discriminación racial. El gobierno ataca y arresta a los manifestantes. ¿Puede la gente blanca y negra de Sudáfrica vivir en armonía?

November 1948 Page 5

SEGREGATION IN SOUTH AFRICA

South Africa is a land of injustice. White Europeans are in government and the system of apartheid is in action.

White people live in cities. They have got good jobs. They can buy expensive cars and big comfortable houses.

Black South Africans can't vote and they can't live in the cities. They live in country areas in very poor conditions. When they are in the cities, they can't go to white people's toilets and they can't travel on their buses. For white Europeans, black South Africans are inferior.

Black South Africans are united in the ANC (African National Congress). They organize peaceful protests against racial segregation. The government attacks and arrests the demonstrators.

Can white and black people in South Africa live together in harmony?

NEW!

Como ya ha sido enunciado, el tratamiento de estas temáticas consiste en situarlas en el texto como pertenecientes a un tiempo pasado que ha sido críticamente evaluado y superado. El artículo construye paralelamente la idea de "veracidad" y realismo al ser presentado como artículo periodístico. No es ficción, es algo que ocurrió. No obstante, conlleva a un cotejo con la realidad desde el tiempo para concluir en la superación de estas formas explícitas de discriminación. La distancia en tiempos y (para los alumnos que utilizan estos textos) también en espacios, permite realizar una censura contundente a estas

prácticas sin hacer ningún tipo de analogías contextualizadas con el tratamiento que se le da al otro "diferente" en nuestros días y desde nuestro lugar.

Para Zizek (2004), se trata de una autocensura hegemónica ya que si se explicitara su sesgo racista no podría ser sostenido en estos tiempo. Este tipo de texto implica:

...un discurso de poder cuya eficacia depende del mecanismo de autocensura, es decir, descansa en un mecanismo que es efectivo en la medida en que se mantenga censurado. (Zizek 2004: 148)

Este artículo le permite al libro de texto posicionarse desde una mirada "crítica" respecto a la discriminación racial sin llegar a tratar las formas vigentes del racismo. La perversidad de este tipo de discurso radica en que el mismo inhibe el enfrentamiento con el poder y construye la "reposada" o cómoda sensación de cuán fácil y poco conflictivo es ser amplio y respetuoso en nuestros días si es que al "distinto" se lo coloca tan lejos de nuestra realidad cotidiana. El tomar a su vez los reclamos descontextualizados de los sudafricanos de la época del apartheid, llevaría paradójicamente a los alumnos de EGB a cotejarlos con nuestra realidad, "vivir en ciudades", "votar", "usar baños públicos diferenciados", y concluir en que si en eso consiste la discriminación, entonces, es algo que felizmente no existe, ha concluido.

Podría decirse que estos mecanismos de "censura" (presentación en estos términos del multiculturalismo) intervienen para aumentar la eficacia del discurso hegemónico volviéndolo incuestionable. Frente a la emergencia de este nuevo racismo, la estrategia pasa por hacer impronunciables enunciados que denoten esas formas de discriminación. Es precisamente en estos simulacros de amplitud y pluralismo donde se advierten las nuevas formas de opresión. Al respecto Jurjo Torres expresa:

...las ideologías raciales se acostumbran a utilizar como coartada para el mantenimiento de situaciones de privilegio de un grupo social sobre otro. Estas ideologías se acompañan a menudo de un lenguaje con apariencia de cientificidad, con el fin de impedir que las razas o grupos étnicos oprimidos puedan exigir la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan su actual estado de inferioridad. Los discursos y

prácticas racistas son el resultado de la historia económica, social, política y cultural de esa sociedad en la que se producen; se utilizan para exculpar y apuntalar los privilegios económicos y sociales de los grupos dominantes. (J.Torres 1993: 63)

Las construcciones de "típico", "utópico" y "simulacro de no existencia", actuarían así para aumentar la eficacia del Poder Hegemónico. Todos ellos parten de una "toma" de discursos o reivindicaciones del oprimido para ser reformuladas en beneficio del opresor de maneras sutiles o implícitas. Lo interesante de comenzar a explicitar estos dobles discursos estaría en la inevitable interconexión que existe entre poder y resistencia.

El punto que queremos señalar no sólo es que la resistencia es inmanente al Poder, que poder y contrapoder se generan mutuamente, que el Poder mismo genera el exceso de resistencia que finalmente no podrá dominar. (Zizek 2004: 149)

Poder realizar como docentes una evaluación cultural crítica de los textos, permitiría que en el mismo lugar donde se instalaba el tratamiento "lavado" acrítico del multiculturalismo, funcional a la reproducción hegemónica capitalista, se promueva –tal lo planteara Paulo Freire (1972)- la posibilidad de una pedagogía crítica que promueva la autonomía, la pregunta y la esperanza, que retome para el pensamiento pedagógico el valor social cultural y político de la educación como mediadora en la transformación de la sociedad rescatando su dimensión de utopía y de praxis.

A modo de cierre

Los libros de texto analizados presentan una mirada "vacía" o ingenua del multiculturalismo. Las culturas o voces de los grupos minoritarios, marginados o sin poder son silenciadas o manifestadas a través de enunciados concesivos que desvirtúan su realidad . En el caso del Texto B su sesgo anglosajón es claro y explícito y la idea de mostrar otras culturas se centra exclusivamente en el Reino Unido con algunas menciones importantes a Estados Unidos. El tratamiento etnocéntrico que se hace de otras culturas no

se centra sólo en la casi total ausencia de frecuencias de aparición sino también en el trato irrespetuoso, esporádico, ínfimo y de subestimación de las mismas.

El Texto C con su precariedad general y sus ausencias generalizadas presenta lo cultural de manera caricaturesca. No es posible visualizar prevalencias significativas de un país sobre otros (si bien las menciones a Estados Unidos son superiores en frecuencia), ya que no desarrollan ningún tema en particular. No hay textos o artículos que presenten algún conflicto cultural o social. En las pocas menciones aisladas que podrían considerarse "culturales", sólo puede verse la distorsión de las diferencias raciales en los dibujos , en donde todos los personajes parecen ser iguales a no ser por el color en que están pintados. Estas distorsiones de la realidad son lo que Jurjo Torres (1993) denomina "deformaciones cualitativas" -seleccionar y ordenar los datos de modo que se alteren los significados, en este caso de los personajes, con datos erróneos sobre la identidad de los mismos.

El Texto A puede resultar a primera mirada innovador en la presentación de algunas situaciones o problemáticas. De los tres textos es el único que habla explícitamente de conflictos de género o raza. Una lectura más profunda muestra, sin embargo, que sólo se trata de un trato disperso, fragmentado y distorsionado de la realidad multicultural. Un presentar al otro desde una situación de poder en que no modifica ni molesta, sino que por el contrario, fortalece la idea de cuán sencillo y fácil es ser pluralista y tolerante respecto a lo distinto. Ahora bien, estas "diferencias permitidas" que presentan los textos distan mucho de ser los "otros" cotidianos con que conviven o de los que forman parte los alumnos de Séptimo año de EGB. Este alejamiento de los "otros" que efectivamente conforman nuestro "nosotros" cultural, no es más que otro modo –coherente con el resto de la conformación de estos textos- de alejar al alumno de su cultura experiencial y de ese modo distanciarlo de la posibilidad de construir un aprendizaje relevante del inglés. Ninguno de los tres textos presenta el tratamiento de las etnias, las razas o naciones de países como el nuestro de modo conflictivo reflejando la realidad social o ubicándola en un horizonte espacio temporal contextualizado en el presente. Son más bien presentados desde una función de "deshistorización", como problemas superados o verdades eternas con códigos estables de valores que los sitúan por encima de todo contexto concreto de producción simbólica.

Además, si se tiene en cuenta que todo discurso se ubica en relación a una situación comunicativa, estos LTI se están "diciendo" desde algún lado y para alguien. Es lo que se denomina "función de apoyo" del texto sobre sujetos determinados. En estos casos analizados puede verse que en un aparente dirigirse a "todos" los hipotéticos alumnos que estudien inglés en algún lugar del mundo, son muchos los interlocutores excluidos o marginados.

Sólo una mirada crítica y autónoma de los docentes de inglés sobre los textos permitirá la utilización de los mismos desde la re-escritura de las menciones presentadas y las explicitaciones del poder en las mismas, evitando así que los alumnos desvaloricen su cultura o construyan identidades que consoliden nuestro histórico pasado de dominación cultural ya que al decir de Bennett:

" la cultura dominante consigue sus fines no imponiéndose, como una fuerza exterior ajena a las culturas de los grupos subordinados, sino influyendo en esta culturas, dándoles un nuevo aspecto, haciéndolas suyas y, haciendo también suyas, junto con ellas, a las gentes cuyas conciencia y cuyas experiencias se definen en sus términos, asociando los valores y las ideologías de estos sectores sociales con los de los grupos dominantes en la sociedad. Estos procesos ni borran las culturas ni privan a la gente de su auténtica cultura: lo que hacen es arrastrarla a un terreno ideológico y cultural en el que puedan quedar desconectadas de cualquier impulso radical que las haya podido alimentar, poniéndolas en contacto con tendencias culturales e ideológicas más conservadoras, o , incluso, netamente reaccionarias." (Bennett citado por De Alba 1985)

Sólo a través de un abordaje político no ingenuo de la realidad podrá comprenderse que el multiculturalismo no debiera ser este nuevo modo de colonización cultural, incuestionable y paisajístico que nos "acompaña", ni la "pantalla" que no permita visualizar al poder hegemónico que encubre a los grupos oprimidos distorsionando su realidad y esencia. No debiera, en suma, culminar en políticas relativistas que hacen eje sólo en uno de los aspectos de su conformación. Apuntar sólo a la diferenciación no modificará las relaciones de poder. De modo similar, focalizar sólo en lo económico como el único determinante de las situaciones de opresión que hoy sufren los distintos grupos culturales,

sin tener en cuenta que la base está atravesada por relaciones conflictivas que tienen que ver con lo político, lo jurídico, lo ideológico y lo cultural, no conllevará a ningún cambio social. Todos estos elementos interactúan en cada lucha haciendo prevalecer a unos u otros de acuerdo a la forma que toman. Para lo cual, es fundamental reforzar la convicción de que si bien existen condiciones económicas y sociales determinadas, son los hombres y mujeres con su accionar quienes pueden modificarlas dando lugar a nuevas relaciones sociales, que para ser reales y conllevar verdaderamente a un cambio, no pueden desatender o desestimar ni a las cuestiones culturales ni a las de distribución. Aportaría sin duda en este proceso desplazar el discurso "multicultural" con sus políticas relativistas que consolidan la segregación para comenzar a hablar de "interculturalidad" remitiendo a confrontación y entrelazamiento, a lo que ocurre cuando los grupos interactúan.

Sería conveniente entonces, comenzar a mirar los textos desde esta concepción intercultural aludiendo a ideas no ya de armonía y consenso sino más bien de cruce y confrontación, en donde la variable del poder y sus consecuencias de opresión no debieran estar ausentes. Podrían entonces comenzar a develarse las distintas manifestaciones del pensamiento hegemónico -que como se ha analizado- se hallan plasmadas en los textos bajo rasgos de tipicidad, simulacros o no existencias. La clase de inglés se convertiría así en un lugar de reflexión, de modo que, de la mano de Mc Laren (1993), se podría considerar la necesidad de una pedagogía crítica capaz de problematizar la educación como un espacio para la construcción de la identidad nacional, cultural y moral y de concientizar al ciudadano de la construcción social y geopolítica de la que participa.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

REFLEXIONES FINALES

Este capítulo se halla articulado en dos partes: Conclusiones y Propuesta. En la primera se sintetizan los resultados del análisis de los libros de texto en uso en Santa Rosa respecto a su adecuación al currículum prescripto y a las influencias etnocéntricas que los mismos –dada su diagramación, estructura y contenido - podrían ejercer sobre la cultura experiencial de los sujetos que los utilicen. Se vinculan además esas relaciones entre la adecuación a la norma y los textos con las posibilidades o inhibiciones de comunicación que los mismos pudieran ofrecer.

En la segunda parte se desarrolla –encuadrada en las perspectivas críticas de la educación- una propuesta sobre criterios para la selección o elaboración de materiales escolares.

1- CONCLUSIONES

El discurso de la editoriales: un mecanismo de dominación

Los libros de texto utilizados en las Unidades Educativas públicas de Santa Rosa para la enseñanza de inglés en Séptimo año son textos posteriores a la última Reforma Educativa que tuvo lugar en el año 1997 en nuestro país y han sido elaborados por editoriales extranjeras.

Los tres libros de texto analizados hacen referencia en su presentación al desarrollo de la "lengua internacional" y explicitan su adecuación a los contenidos básicos comunes. Además, en sus contratapas y en las páginas web de las editoriales se publicitan estos textos como propuestas que dicen conjugar la cultura experiencial de los alumnos con los contenidos ofrecidos por la última reforma educativa. Dado el seductor diseño de los mismos puede observarse que la indiscutible imperancia de la universalidad de mercado (Balibar 1997) parece haber colocado a los libros de texto de inglés como instrumentos

esenciales e incuestionables de la práctica docente. En esta lógica de universalidad "real" del proceso de globalización que provoca sus propias exclusiones internas, en donde el destino de cada persona particular depende de la red de relaciones de mercados globales, pareciera construirse la idea de que un profesor de inglés actualizado y que ejerce su rol de manera responsable "debiera" estar permanentemente al día respecto a las ofertas de las principales editoriales e incorporar nuevos textos en sus cursos. Estas discursos de las editoriales podrían promover construcciones que se van naturalizando y contribuyen a conformar -en parte- las representaciones y por qué no la identidad del profesorado, inhibiendo la comprensión de los textos escolares como productos culturales situados dentro de los conflictos sociales vigentes. El pensamiento hegemónico ha logrado imponer la idea de que todas las opciones posibles sólo tienen lugar en el mercado. Zizek (2004) explica esta manipulación del poder argumentando que cada universalidad hegemónica incorpora siempre, al menos dos contenidos particulares: el contenido popular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación. Es decir, el poder hegemónico parte del deseo mismo -en este caso de los docentes de encontrar la mejor alternativa para su práctica- y lo distorsiona de manera que se legitimen las relaciones de dominación. Dando continuidad al ejemplo, se hacen pasar a todas las posibilidades de cambio o mejora por la selección correcta del texto con el cual enseñar, colocando de esta manera al docente fuera de los ámbitos de decisión real. En este adoptar acríticamente la propuesta editorial ofrecida se estaría invalidando a su vez, la posibilidad de análisis respecto a qué pautas y valores culturales, sociales y políticos conforman y atraviesan los textos.

El aprendizaje de habilidades descontextualizadas: la pérdida de lo comunicativo

Ninguno de los textos abordados, no obstante, explicita que su propuesta se enmarque dentro del enfoque comunicativo que promueve el discurso de dicho diseño curricular. La universalidad de la comunicación es relegada sólo a los diseños y recursos paratextuales que presentan sus tapas. Mientras que los contenidos básicos comunes insisten en señalar una imperiosa "necesidad de comunicación", este concepto no aparece explicitado como tal en ninguna de las contratapas de los textos, observándose así el primer

gran alejamiento respecto al discurso de fundamentación de la norma. Los contenidos de Lengua Extranjera para EGB son fundamentados en el Diseño Curricular Jurisdiccional desde la pragmática estableciéndose como eje estructurante la comunicación. Al interior del mismo, sin embargo, los contenidos se fragmentan en dos ejes colocando en el "Eje 1, Inglés para categorizar el mundo" a los elementos constitutivos del lenguaje y en el "Eje 2, Inglés para la comunicación" a la lengua en uso. Este es el inicio de una fragmentación que se consolida en la estructura de los contenidos en el currículo con la separación de los mismos en conceptuales, procedimentales y actitudinales y que a su vez se plasma aunque no de manera explícita en los libros de texto. Los contenidos no han sido articulados de manera integrada ni en el diseño curricular ni en los textos, y se corresponden con lo que Bernstein (1993) denomina currículo "collection" donde los componentes se presentan como yuxtapuestos y diferenciados unos de otros sin ideas estructurantes que los vinculen y promuevan un desarrollo gradual y recurrente de los mismos.

Los materiales escolares analizados presentan diferentes grados de adecuación a la norma. Respecto a los contenidos conceptuales del eje 1, los textos A y B contemplan todos los contenidos conceptuales propuestos e inclusive incorporan algunos que no están prescriptos, mientras que el texto C no cubre la totalidad de la propuesta oficial. Con respecto al eje 2, ninguno de los tres textos presenta adecuación a la norma. Los conceptos no son abordados desde un uso interaccional o comunicativo. En relación a los contenidos procedimentales, los textos A y B abordan la adecuación en lo que se refiere al primer eje y el alejamiento en aquellos procesos que promueven la comunicación entendida en el marco de la reflexión, interacción, producción personal y desarrollo de actividades divergentes. Los procedimientos se desarrollan a través de actividades rutinarias y repetitivas sin finalidad comunicativa. El texto C tiene una baja adecuación en ambos ejes, no aborda la totalidad de los contenidos procedimentales propuestos por el diseño curricular, las actividades son escasas y en su totalidad convergentes con ausencia total de estrategias que problematicen al alumno.

En los tres libros los procesos que tienen que ver con comprender tienen más peso o mayor frecuencia que los relacionados con producir y dentro de ese marco ambos procesos se trabajan distanciados de la reflexión. Los tres abordan los procedimientos de la disciplina desde el tratamiento fragmentado de las cuatro habilidades del idioma (escritura, oralidad,

lectura y escucha) sin ser cuestionadas y problematizadas, lo cual impide abordar el "saber hacer" y la resolución de problemas, perdiéndose así la finalidad comunicativa, los intercambios sociales en marcos situacionales delimitados en tiempos y espacios.

Los textos no abordan los componentes de la estructura sintáctica de la disciplina y por lo tanto no permiten acción directa sobre la realidad (Pruzzo 1999). El trabajo de habilidades en forma separada y alejadas de la vida cotidiana del sujeto en los libros de texto se enmarca en lo que Fairclough (1998) comprende como una "comunicación de habilidades". Esta postura asume que una vez aprendida una habilidad comunicativa, ésta puede ser libremente transferida de un contexto a otro, lo que pierde –de acuerdo al autor- la recontextualización local (reproducir una entrevista del texto fingiendo estar con un personaje famoso no implica necesariamente haber aprendido a hacer entrevistas); el objetivo no debieran ser "modelos" a aprender –como presentan los textos- sino "creatividad" y "problematización" para resolver situaciones comunicativas. Este asumir que hay un modo dado y aceptado de usar el lenguaje para hacer ciertas cosas como si el discurso fuera una técnica, desestima que cualquier uso de la lengua que sea "aceptado" lo es a través de aplicaciones de poder que excluyen otros modos. El uso del lenguaje dentro de una práctica social es socialmente contestable, por lo tanto, un modo de imponer un discurso es hacer creer que el mismo es una técnica. Podría enmarcarse en lo que Grundy (1991) considera una perspectiva curricular técnica, una construcción del conocimiento en donde los objetivos han sido establecidos desde un lugar externo a la práctica áulica y deben ser cotejados con los resultados que se obtengan. Los contenidos tienen características de objetividad, universalidad y neutralidad y las actividades son mecánicas, repetitivas y de carácter convergente. Los contenidos son presentados por los tres libros analizados sin promover rastreos de ideas previas, indagaciones acerca de las motivaciones de los alumnos o intereses grupales. No tener en cuenta los intereses, motivaciones e historias de vida de los estudiantes inhibe la utilización del intervalo crítico o área de desarrollo potencial de cada sujeto. Se presentan los contenidos, la teoría y su consolidación a través de actividades rutinarias que no implican que los alumnos se involucren personalmente y se cierran con algún tipo de evaluación pre-establecida alejada de la comunicación sin promover en ningún momento del proceso las virtualidades artístico-creativa ni político-moral de la misma (Pérez Gómez 1998).

Coherente con lo antes dicho, los contenidos actitudinales son presentados en el diseño curricular separados de los otros contenidos y divididos para su desarrollo en varios planos. Hay propuestas en lo personal, lo comunitario, lo técnico-científico y lo comunicacional. En todos ellos prima el respeto por las diferencias, la valoración del otro y de la propia identidad, el enriquecimiento a través de lo colaborativo, la superación de estereotipos discriminatorios, el valor de lo interactivo y lo comunicacional. Los libros analizados en esta tesis explicitan en sus contratapas el acercamiento a los intereses de los alumnos, su relación con la vida real, los abordajes cros-culturales y cros-curriculares y estrategias que promuevan el desarrollo de la autonomía y la cooperación. Sin embargo, al interior de los textos no hay referencias directas respecto al trabajo de las actitudes y son muy pocas las instancias de actividades en pares o grupales quedando relegadas en caso de ocurrir a tareas mecánicas, con consignas pre-determinadas que sin duda promueven el distanciamiento de los alumnos. No hay en los textos propuestas que vinculen lo conceptual con lo actitudinal , que según Pruzzo (1999) se aprende en las interrelaciones humanas, en el caso de las lenguas, en los intercambios comunicacionales.

En los textos analizados, el tratamiento de lo lingüístico desde la fragmentación da por tierra con la posibilidad de construcción de lo comunicacional promovido por los fundamentos del diseño curricular.

El lugar de la enunciación y el alejamiento temático

A través del análisis de los textos han podido observarse diferentes mecanismos utilizados para alejar a los estudiantes de la realidad. Estos materiales, elaborados por editoriales extranjeras se posicionan desde un lugar de enunciación externo respecto a la cotidianeidad de los alumnos desestimando así la posibilidad de que éstos se conviertan en miembros activos del proceso de comunicación. Los sellos editores estarían haciendo uso de lo que Foucault (1980) denomina “beneficio del locutor” planteando su discurso como ubicado fuera del poder y adentro de la verdad. Esta falta de horizontalidad en la comunicación con un locutor ubicado en situación de superioridad y una alta frecuencia de modalidades imperativas lleva a reflexionar acerca de la dificultad de estar inhibiendo un contacto cultural positivo. Las temáticas a través de las cuales los textos abordan los

contenidos de enseñanza no son propuestos por el diseño curricular sino que son decisiones que provienen de las editoriales. Se ha podido observar que las mismas no tienen vinculación con la vida cotidiana de los sujetos a los que están supuestamente dirigidos los textos. Si bien con peculiaridades en cada uno de los tres libros, ninguno guarda relación con problemáticas actuales del adolescente latinoamericano o argentino. Los tópicos que se trabajan son triviales, conectados con ideas de consumo y totalmente alejados de la conflictiva realidad social, política y económica que los jóvenes vivencian. Se presentan historias que tienen que ver con lujosos viajes, prácticas deportivas que requieren costosos recursos, costumbres alimentarias que no se vinculan a las culturas locales, vidas de exitosos personajes de cine o televisión, entre otros. Tampoco se vinculan realmente con los contenidos que los estudiantes están aprendiendo en el séptimo año de escolaridad en otras asignaturas escolares. Si bien los textos A y B dicen trabajar contenidos cross curriculares –prescripción esta tomada del diseño curricular- al interior de los mismos puede observarse que esto no ocurre. Los libros presentan en algunas de sus unidades redes léxicas o textos que tienen que ver con Ciencias Naturales o Sociales mas al comparar con los diseños curriculares de esas áreas no hay coincidencias en los temas seleccionados.

Los materiales escolares inevitablemente encarnan lo que Williams (1980) ha dado en llamar "tradición selectiva". El diseño curricular de la jurisdicción La Pampa para la enseñanza del inglés como lengua extranjera no presenta –como ya ha sido anticipado- sugerencias acerca de con qué tópicos o actividades deben ser enseñados los contenidos propuestos. Las muchas y variadas temáticas presentadas por los textos contribuyen a consolidar un gran eje que pareciera sostener el objetivo primordial de los libros de inglés y que es lograr el alejamiento afectivo e intelectual de alumnos y docentes para con la tarea de enseñar y aprender inglés. El cambio permanente de tema, de tipología textual, de personajes, se acompaña con actividades que rutinariamente repiten el circuito "técnico" de presentación del nuevo contenido con una nueva temática, la consolidación, el cierre y la vuelta al cambio para reiniciar el círculo. En este "pasar" permanente de múltiples secuencias se pierde de vista qué es lo que se intenta trabajar y el "para qué". Los conceptos de la disciplina se desdibujan entre los tópicos y estructuras textuales. Los libros están conformados por múltiples textos de diferentes tipologías, los distintos contenidos de enseñanza son presentados alternativamente con descripciones, artículos periodísticos,

históricos, canciones, etc. lo cual contribuye a que no se construya un hilo o temática conductora sino a que la atención se disperse en esta multiplicidad de discursos que en la mayoría de los casos no se vinculan entre sí. La isotopía estilística se rompe permanentemente contribuyendo a la consolidación de la fragmentación a la que se viene haciendo referencia. Todos estos tratamientos de temas tan diversos y alejados de la cultura experiencial del alumno contribuirían a que al profesor de inglés se le dificulte discernir si está enseñando a sus alumnos -por ejemplo- a expresarse en presente o la tipología textual de una secuencia narrativa o si por el contrario está enseñando unos magros contenidos de ecología o discriminación en Sudáfrica en el siglo pasado. Es decir, los contenidos de la enseñanza se desdibujan en las temáticas a través de las cuales se enseñan desvirtuándose de ese modo la significatividad y relevancia de la enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación.

Los tópicos que presentan los textos parecieran a su vez ser ingenuos, "lavados", conectados con la idea de que los adolescentes transitan vidas sencillas y armónicas y que es en ése contexto donde saber inglés les sería muy importante. Mientras que Jurjo Torres (1993) habla de un "adultocentrismo" de los materiales escolares dada la ausencia en la cultura escolar de las voces o miradas de los niños o adolescentes, en estos textos de inglés podría decirse que ocurre a la inversa, dándose una suerte de "adolecentrismo" que lleva a que la mayoría de los personajes de los textos representen a esa franja etárea pero donde además sólo se tocan temáticas triviales, no comprometidas y alejadas del poder. En estos casos la huída de las problemáticas de los adultos se logra centrando la acción en jóvenes que no parecen vivir al interior de una sociedad con conflictos. Los textos se empeñan en mostrar que este período de la vida de los sujetos es un momento ingenuo, desvalido, sin preocupaciones e inmensamente feliz, silenciando de ese modo infancias y adolescencias "más reales", desiguales e injustas. La cotidianeidad de los adolescentes santarroseños está inmersa en la realidad argentina, pero además, se halla sin dudas, plagada de fuertes vivencias y apasionamientos hacia motivaciones que se tocan permanentemente con luchas de grupos de pertenencia, solidaridad hacia sus pares, enfrentamientos con algunos sectores del mundo adulto y apoyos incondicionales hacia quienes consideran sus "iguales". Ninguno de estos elementos aparece en los textos analizados. Se identifica a la pre-adolescencia solamente con una etapa de la vida que discurre entre irrelevantes e inocentes

“aventuras” donde a su vez no tiene lugar el dolor, la marginalidad, la exclusión y el conflicto. Este “proteger” a los alumnos de las vicisitudes de la realidad, logrará en aquellos sectores sociales que no se ven tan castigados por los flagelos mencionados, fortalecer el pensamiento hegemónico de una mirada única orientada al clientelismo, la sociedad del consumo desmedido y las políticas neoliberales y en aquellos otros que sí se hallen inmersos en situaciones de pobreza, injusticia o marginalidad, un alejamiento que impedirá la construcción relevante de aprendizajes (Pérez Gómez 1998), lográndose así, para ambos grupos, instancias de reproducción de las condiciones vigentes e imposibilidad de transformaciones. En definitiva, esto que a primera vista puede interpretarse como un fuerte protagonismo de los adolescentes en los libros de inglés vuelve desde el análisis a unirse a las apreciaciones de Jurjo Torres (1993) respecto a considerar a estos sectores como ausentes o sin voz ya que las presencias recurrentes de los mismos como sujetos articuladores de los materiales escolares no representan las vivencias reales de los estudiantes a que están dirigidos. Hay un aparente adolescentrismo que oculta las relaciones de poder y el adultocentrismo.

Discurso de universalidad inclusiva: un mecanismo de exclusión

Ahora bien, esta legitimación arbitraria de determinada selección y tratamiento de los contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, trae aparejado consigo una visión del mundo, el conocimiento y la cultura que representan como ya se ha manifestado los intereses de un sector que -de manera solapada e implícita en algunos casos, descarnada y sin sutilezas en otros-, se impone y ejerce su dominio a costa de la anulación de las presencias y derechos de otros grupos. Así ha podido observarse que estos textos presentan un “conocimiento oficial” (Apple 1995) que se auto atribuye rasgos de representatividad de diferentes pueblos, etnias, géneros y grupos desde una aparente universalidad inclusiva y transversal. Desde ese lugar, convoca a la apropiación y “toma de conciencia de esta lengua universal” a través de metodologías “dinámicas, divertidas, actualizadas y creativas”[12]. Se dan así diferentes formas que comparten el rasgo común de “universalizar” al alumno usuario de estos textos. El libro A lo hace a través de dos

[12] Cita contratapa libro B.

estrategias: la presencia de una realidad conflictiva contextualizada en otros tiempos y espacios, como el caso de la lucha de las sufragistas en Inglaterra 1914, la lucha de Nelson Mandela, etc., o el protagonismo de un grupo de adolescentes, argentinos actuales que aparecen en situaciones no problemáticas y siempre armónicas. El texto B universaliza no sólo la falta de conflicto de sus protagonistas adolescentes, sino también los espacios y los tiempos. No hay referencias que ubiquen histórica o temporalmente a las armónicas aventuras que viven y si bien geográficamente se dan en el Reino Unido, éste se muestra como una realidad no distante a la de los adolescentes argentinos sino más bien como cercana, accesible y natural y todo acontece en un "hoy" no situado cronológicamente. El texto C carece de desarrollos y crecimientos de sus personajes, no obstante, cuida que los mismos pertenezcan a los más diversos lugares del planeta construyendo una "melange" pluralista en donde el punto unificante es el uso del idioma sin dar pistas de que esa "universalización" tiene detrás de sí una historia de pujas, luchas y dominios de sectores y pueblos que se ha ido construyendo y no es por tanto ni azarosa ni casual.

Al realizarse el análisis del discurso al interior de los textos se ha observado que la mayoría de los enunciados de los textos están redactados en tercera persona, la cual no tiene una función efectiva en lo que se refiere a la participación y remite a situaciones de apariencia objetiva, neutral, ahistórica y atemporal con una despersonalización que desdibuja la responsabilidad de los actos. La imposibilidad de identificar a los sujetos de la enunciación con seres que formen parte de la cultura experiencial de los alumnos difuminan las relaciones de poder que se dan al interior de los discursos y los colocan en una situación más ficticia que factible. Refuerzan esta idea la baja frecuencia en el uso de la segunda persona –única capaz de darle al lector el lugar de un interlocutor válido- relegada sólo a preguntas que no requieren respuesta, utilizadas para cerrar algún artículo y la casi ausencia de menciones en primera persona que sólo aparece en instancias muy triviales carentes de toda conflictividad. De modo similar, la abundancia de pronombres demostrativos permiten al locutor ubicarse desde un lugar externo y descomprometido sin alusión directa ni a locutor ni a alocutario de la situación comunicativa. Respecto a la utilización de tiempos verbales cabe la salvedad que el único tiempo verbal prescripto para Séptimo año de EGB es el Presente Simple. Lo que resulta significativo es señalar que en todos aquellos artículos o textos que presentan alguna conflictividad como el tratamiento de algún problema del

género o de temáticas como la discriminación o la pertenencia a otros grupos culturales, se utiliza este tiempo verbal pero la acción refiere a hechos del pasado. Se utilizan así recursos tales como: señalamientos paratextuales que indican una fecha del pasado, la redacción en presente histórico o la fotografía de un líder de otros tiempos. Los textos estarían dando cuenta, en la omisión de problemas vigentes, de un presente armónico en donde los temas enunciados aparentan haber sido resueltos en otra época. Tematizaciones, pasivaciones y nominalizaciones son utilizadas de modo similar y contribuyen a efectuar un corrimiento del sujeto al momento de mostrar realidades culturalmente diferentes que no pertenecen al modelo único y global que articula el texto. Todos estos elementos analizados contribuirían coherentemente a inhibir la posibilidad de un contacto positivo entre productores y usuarios de estos discursos en donde los primeros estarían imponiéndose desde un lugar de superioridad y aparente permanencia. Si el campo de la cultura es analizado como un sitio de dominación y controversia, en donde se cuestiona al etnocentrismo con sus modelos universalizantes, se vuelve imprescindible el cuestionamiento acerca del lenguaje. Para autores como Giroux (1995) o de Alba (1995) la concepción de las lenguas articuladas en códigos de permanencia podrían ser revisadas desde esta mirada cultural. Si se reteoriza al lenguaje como un sistema de signos estructurados en el juego infinito de la diferencia, se modifica la noción positivista y dominante del lenguaje como código genético estructurado en la permanencia y como medio lingüístico para transmitir ideas y significados. En este marco los lenguajes serían objetos culturales y por tanto todos estos discursos que configuran los libros de texto de inglés deberían ser problematizados y no recepcionados como verdades incuestionables. El discurso que los materiales promueven goza de una aparente "neutralidad" en relación al lugar desde el que se habla. Se construye, tal lo anteriormente desarrollado, una pseudo universalidad desde la que se enuncia y a la que parecieran acceden todos los usuarios del idioma. Los tres textos toman del diseño curricular el discurso de acceso masivo a la lengua extranjera como facilitadora del ingreso al mundo de los que manejan el inglés. Uso de la lengua, adolescentes y espacios se homogeneizan. Si junto a Alicia de Alba (1995) se considera que sentido y significado varían de acuerdo al sitio desde donde se enuncie el mensaje, es de vital importancia el posicionamiento de los sujetos de la enunciación, al cual ninguno de los libros hace referencia. Si bien los textos dicen estar elaborados de acuerdo a la última Reforma

Educativa Argentina, ha podido observarse –tal como más arriba se describe- que el lugar del enunciador es un lugar de superioridad tanto lingüística como cultural que no permite interacción con el enunciatario y que inhibe de ese modo la acción comunicativa (Habermas 1984).

La ficción comunicacional

Esta imposibilidad de comunicación -centrada ya en lo cultural- a la que se está haciendo referencia, puede ser abordada desde un segundo tipo de universalidad propuesto por Ettiene Balybar (1997) la cual contribuye al igual que la universalidad de mercado que se abordara con anterioridad, a lograr la consolidación del pensamiento hegemónico. Se trata de la construcción de una universalidad de ficción en donde se impulsa –siempre desde mecanismos sutiles- a construir sentidos y sentimientos de pertenencia a universalidades que no llegan a plasmarse verdaderamente en la realidad. El autor pone como ejemplo ser miembro de algunas comunidades religiosas internacionales o las afiliaciones virtuales a movimientos, clubes o grupos que se conectan y vinculan a través de la red. Instancias todas ellas en que los sujetos no llegan a participar verdaderamente de acciones que modifiquen la realidad en la que se hallan insertos. Podría afirmarse que este pertenecer al grupo de usuarios de la lengua internacional que promueven los materiales escolares para la enseñanza del inglés generaría en los alumnos una especie de "pertenencia" a un grupo de universalidad ficcional sustentada desde un discurso de acceso a la comunicación. Todo lo que acontece al interior del aula de inglés conforma sólo un "escenario de actuación" sin continuidad alguna en el devenir diario de los actores, quienes al cerrar el libro de texto de inglés y traspasar el umbral de su clase, se internan en un mundo que nada tiene que ver con viajes transatlánticos, paisajes exóticos, vínculos universales y realidades armónicas. Este "cambio de escena" que implica la inevitabilidad de salir del texto al mundo deja sin sentido lo que pudo haberse construido en el ámbito de la clase y conlleva a que tanto docentes como alumnos se unan en esta idea que pone en planos diferentes al aprendizaje de esta lengua extranjera y a lo que acontece en la vida misma. Cuando la clase termina, el telón se cierra hasta la próxima vez en que los

personajes volverán a sumergirse, sólo momentáneamente, en pieles y roles que ni les pertenecen ni tocan o afectan su realidad inmediata.

En la pertenencia a esta universalidad ficcional, estaría una vez más presente el deseo, en este caso "generado" o manipulado, que tiene que ver con los intereses o necesidades del aprendizaje del idioma. Ninguno de los libros lo aborda o presenta desde un posicionamiento u horizonte espacio-temporal propio, no hay una ubicación desde la realidad tercermundista argentina para desde allí argumentar -por ejemplo- a favor de la adquisición de la lengua hegemónica que gobierna los intercambios de poder que se realizan en diferentes planos en todo el mundo.

La desvinculación hegemónica que promueven los textos sólo podrá ser modificada por profesores que puedan ubicarse con autonomía y conciencia en un espacio presente, local y propio. La crisis de significado en que se hallan inmersos los países del Tercer Mundo tienen sin duda raíces en esta imposibilidad de diálogo cultural generada por los grandes centros de poder. La ficción comunicacional a la que se hizo referencia anteriormente se afirma fuertemente en una imposibilidad de diálogo en donde las dos hipotéticas partes de la comunicación no se hallan en un mismo plano comunicacional. Locutor y alocutario no vivencian niveles de horizontalidad sino de opresión y sometimiento respectivamente generando en el alumno una subestimación inhibitoria del proceso de comunicación.

El tratamiento acrítico de lo "diferente"

La no explicitación de la relación de poder que promueven los textos convertiría a la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas en un instrumento de dominación producto de un contacto cultural desigual. En ese marco, ha podido observarse que las manifestaciones que los libros de texto presentan con respecto a la diferencia y la diversidad tienen sustento en un multiculturalismo acrítico y no en discursos de interculturalidad. Con matices particulares en cada uno de ellos, los tres textos comparten la construcción de una unidireccionalidad que al decir de Lander (2000) es el sello que el neoliberalismo ha impuesto para conformar una actitud cultural y epistemológica de negación de otras culturas y del impacto de las mismas en la conformación de las

identidades. El Texto A es el único que presenta algunos ejemplos de género o diferencias culturales desde un ángulo problemático. No obstante, las mismas son abordadas desde un horizonte espacio temporal ajeno al usuario de los textos o en instancias ficticias que no tienen asidero en la realidad. Los conflictos de género a que se hace alusión podrían enmarcarse en diferentes momentos de las luchas del movimiento feminista. Hay artículos que abordan reivindicaciones de igualdad respecto por ejemplo a la posibilidad de sufragio o a la obtención de fuentes laborales. En el primer ejemplo se presenta como un gran logro de las mujeres la obtención de la posibilidad del voto, no obstante, se lo muestra como una lucha lejana y perimida que no tiene analogías con ninguna otra reivindicación del presente. Además, no hay alusiones a reflexiones que en la actualidad los movimientos del género realizan con respecto a esta temática como analizar, por ejemplo, en qué contexto político les fue atribuido a las mujeres este derecho. Tine Davis (1992) es clara al afirmar que este tipo de "permisos otorgados" han tenido en muchos lugares del mundo razones electorales como volcar una elección hacia determinado candidato conservador. No existen tampoco en el artículo del libro de texto menciones a los argumentos de fondo que enmarcaban esas luchas y que tenían que ver con múltiples reivindicaciones de redistribución. El otro caso al que se hace referencia tiene que ver con el ingreso de la mujer al campo laboral. Parte del conflicto de una mujer que busca empleo a partir de haber enviudado. La raíz de la situación sería el reemplazo del hombre de la casa, único capaz en apariencia de lograr el sustento familiar. El tratamiento consiste en lograr el objetivo presentando una apariencia de estereotipia masculina. La protagonista recurre a disfrazarse de hombre y obtiene el empleo. El desenlace es muy distante de la realidad, ya que cuando es descubierta la situación por el dueño de la empresa no recibe ninguna sanción ni pierde su trabajo. Una vez más no hay en el artículo lecturas y análisis que el movimiento del género ha hecho al respecto. Es el caso, por ejemplo, de la imposibilidad de modificación de situaciones como la de esta mujer, si a la par no se establecen políticas públicas que las aborden. Tampoco se promueven instancias de reflexión respecto a por qué en determinados momentos históricos la mujer enmarcó sus luchas en tratar de parecerse a los hombres para ganar espacios de poder y en otros trató de diferenciarse de ellos para lograrlo. Hay también en este texto y en los otros dos, aunque sin explicitarlo, algunos ejemplos que podrían ser vistos desde este "feminismo de la diferencia". Es concretamente la aparición de

enfermeras, azafatas, secretarias, coordinadoras; roles todos ellos que implicaron un logro en el siglo pasado respecto a la inserción de la mujer en el mercado laboral. No obstante, el texto no propicia una lectura crítica respecto a cómo se dan en ese marco la distribución de roles. Por el contrario, son lugares que se presentan como "naturalmente" ocupados por mujeres sin cuestionamientos que permitan comprender que en un momento implicaron un acceso pero que hoy podrían tener una lectura crítica respecto a cómo siguen implicando luchas del feminismo por intentar cambiar esas relaciones de poder. Otras figuras femeninas que se presentan como exitosas y asociadas al poder tienen que ver con el mundo de lo artístico y lo ficcional. En ese ámbito aparecen en este texto y también en el Texto B y C algunos ejemplos de mujeres que obtienen éxito y fama. Tampoco hay alusiones a que las mismas tienen carácter excepcional, no representando a la mayoría de las mujeres ni a su sesgo de irreal como el caso de alguna heroína que no podría ser trasladada por sus características fantásticas al plano de lo cotidiano. Es una aparente liberación que no modifica relaciones de poder ni llega a plasmarse en la realidad. Las mujeres actuales, al igual que los adolescentes, parecen –de acuerdo a la mirada de los textos- haber resuelto todas las problemáticas para sumergirse en un mundo de goce y trivialidad. Las pocas referencias a sus luchas simulan ser parte de una historia perimida y superada y en ningún momento se tocan con causas comunes con otros sectores. Todo el discurso de genero en estos libros de texto está construido al interior del ideologema poder-opresión no habiendo ejemplos que conjuguen la actual preocupación de redistribución con identidad.

Respecto a aquellas menciones que de alguna manera pueden vincularse con el tratamiento de otras culturas, ha podido observarse que todas mantienen coherencia en la presentación del multiculturalismo desde el lugar de la opresión que es sustentada por un poder hegemónico incuestionado e inmodificable. Estas instancias han sido analizadas en esta tesis desde la construcción del ideologema "Poder hegemónico- Multiculturalismo oprimido". En el caso del Texto A es presentado desde la universalidad homogeneizante vista como única salida, en el Texto B por la explicitación de las manifestaciones culturales posicionadas claramente desde el eurocentrismo y en el Texto C por las omisiones y ausencias de referencias. Los tres tienen en común que frente a la innegable presencia de múltiples grupos y manifestaciones culturales diferentes, el eje se centra precisamente en

esas diferencias sin realizar búsquedas de explicaciones ideológicas sino más bien estableciendo políticas relativistas que terminan reforzando la opresión. Es decir, la preocupación parece estar en señalar la existencia de la diferencia sin problematizar sus proyecciones en la vida cotidiana como fuente de sufrimiento, de limitaciones en el acceso, de marginación en la elección, de discriminación de las pautas culturales que no se adecuen al modelo impuesto.

Así, los ejemplos hallados en los textos tienen que ver con la mostración de "otros" que no modifican ni entorpecen el desenvolvimiento del poder hegemónico, relegando su diferencia cultural a planos que se manifiestan en cuestiones de vestimenta, comidas, músicas, etc. Este "otro" que al decir de Zizek (2004) es un otro folcklórico, no es amenazante a las relaciones de poder establecidas y ha sido insertado esporádicamente en los libros con fotos y textos muy breves que apuntan a construir una especie de pantalla pluralista, siempre aislados de toda explicación política y sociocultural.

Como parte de la construcción binómica del discurso en los textos aparece un "otro hegemónico" que se opone a estos otros folckóricos a que se hace referencia en el párrafo anterior. En este caso, el ideologema presentado anteriormente se redefine a su interior como "ciudadanos de mundo-ciudadanos folcklóricos". Se trata de "ciudadanos de mundo" que no parecen tener vínculo directo con ningún grupo de identidad en particular. Se los reviste de un halo de éxito y universalidad en donde parecen haber sido colocados por la suerte, sus gustos personales, una inteligencia innata y el azar. Casos como el de Bill Gates u otros descollantes personajes se posicionan en los materiales escolares como el estereotipo de armonía y felicidad aunque sin explicitar cuáles serían los caminos para alcanzar ese estado ideal. Una vez más, la ausencia total de pistas que habiliten un trato reflexivo y crítico de las situaciones sociales y culturales inhibe cualquier posibilidad de análisis dejando a los alumnos librados a respuestas que sólo pueden ser construidas desde el sentido común.

Paralelamente con estos "ciudadanos de mundo" los textos presentan algunos ejemplos de "ciudadanos étnicos" que comparten con los otros folcklóricos el estigma de la diferencia pero no ya desde esta exhibición pintoresca o paisajística de la misma, sino desde algunos otros lugares que los acercan más a situaciones de complicación y padecer. Son los ejemplos de mujeres pertenecientes a diferentes etnias que a través de sus discursos

enuncian y al mismo tiempo reniegan o se quejan de su diferencia; de un adolescente que proviene de otra cultura y es rescatado o "colonizado" por europeos que lo reinsertan en su cotidianeidad con terribles dificultades ocasionadas por su procedencia cultural. Esta suerte de "nativos" que al decir de Zizek (2004) o Torres (1997) se presentan como distintos que deben ser estudiados, respetados y de ser posible "reconvertidos"; serían los actuales "colonizados" de este Multiculturalismo opresor que propicia el neoliberalismo vigente.

La construcción de la identidad que promueven los textos

En ese marco resulta interesante advertir cuál sería la situación en que se insertarían los alumnos argentinos como usuarios de los materiales escolares para la enseñanza de la lengua hegemónica. Alba (1995) rescata como muy positivo el hecho de que los países de Latinoamérica tengan fuerte influencia occidental pero también una innegable cultura local subyacente, que tendría un importante impacto en la construcción de la subjetividad y la identidad primaria de los individuos si no fuese trabajada en contrario. Precisamente, el riesgo del uso acrítico de los textos analizados en esta investigación estaría en que la apropiación que el sujeto hace de la imagen de sí mismo en relación a su contexto cultural, sería desvirtuado en el período de escolarización, es decir en el momento en que debiera comenzar a construirse la identidad secundaria. Estos libros de texto no sólo estarían partiendo de un alejamiento de la cultura experiencial del sujeto sino que además estarían consolidando y profundizando el distanciamiento con su realidad local. Autores que explicitan posturas críticas respecto al multiculturalismo visto como abanico de políticas relativistas que sólo muestran diferencias folcklóricas o inofensivas respecto a la concentración y consolidación del poder hegemónico (Jameson 2004, Gruner 2004) son claros en señalar que ningún grupo tiene una cultura sólo por sí mismo sino que ésta es percibida al entrar en contacto con otro grupo diferente. Es la objetivación de todo lo que es ajeno y extraño en el grupo de contacto lo que permite por reflejo construir la idea de qué es lo propio . Lo problemático del tratamiento de lo cultural en estos textos es que parten precisamente de la construcción de una universalidad que es presentada como objetiva, natural y "propia" de todos los jóvenes que estudian inglés, colocando del otro lado del contacto cultural a los grupos "diferentes", grupos que paradójicamente estarían mucho más

cerca en nuestro caso de conformar la identidad de los alumnos. Esta "inversión" de los términos donde se parte de lo ajeno viéndolo como la neutra aspiración de progreso hacia donde todos los pueblos debieran apuntar, trastoca claramente la construcción de la identidad. Las raíces culturales locales o los grupos que sufren y han sufrido situaciones de opresión, se convierten en aquello que los adolescentes argentinos incorporarían tolerantemente como lo "distinto" mientras que lo universal vacío ocuparía su lugar de pertenencia. Surge de este análisis lo que podría nominarse como un gran "binomio de desposesión". Por un lado se halla la ruptura que los materiales causan de la identidad primaria con los influjos que los alumnos pueden traer de su contexto inmediato y que son mostrados como no propios a partir de los textos, por el otro, la realidad inmediata les muestra con violencia descarnada que ese mundo global y feliz que promocionan los libros, tampoco les pertenece. Aun más, en el caso que alguno de ellos pudiera construir alguna hipótesis de salida a través de lo diferente, la misma se halla también invalidada ya que todo aquel que no se enmarque con su otredad dentro de estos cánones de mostración inocente e inofensiva de su diferencia será "rotulado" como utópico, desestabilizador, agresivo y peligroso (Zizek 2004).

El mundo presentado por los libros de inglés con sus abordajes de multiculturalidad vacía de posibilidades de identidad propia a los sujetos y no hace sino acentuar aquellas construcciones que los medios masivos de comunicación se empeñan en mostrar –análogamente- como la única opción posible, sin importar que el acceso a la misma esté vedado para la mayoría de los sujetos escolarizados con estos textos. Esta imposibilidad de diálogo impuesta desde la ideología dominante para con otras culturas conlleva sin dudas, a la subestimación de lo propio y -ante esa no pertenencia y desprotección- a asirse de falsas identidades que no pueden consolidarse por fallar en el origen mismo de su construcción. Tal lo descripto por Hegel, la transición de la identidad abstracta a la identidad concreta tiene que ver con el paso de una forma de vida particular vinculada al contexto inmediato (familiar) a otro más amplio que permite una participación concreta en la sociedad. La dualidad antagónica a la que se hiciera referencia, que separa lo propio, tangible e inmediato de un mundo más amplio, externo y global en el que el ciudadano debiera insertarse, hace que se vuelva imposible que la nueva identificación secundaria se reinserte con las identificaciones primarias transformándolas. La ausencia de conflictos sociales y

políticos en los textos, o el mostrar a los mismos sólo vinculado a situaciones alejadas en tiempo y espacio contribuyen a abonar la idea de que las problemáticas que se abordan en la escuela nada tienen que ver con lo que diariamente acontece al alumno. Además, aquellas exitosas identidades con fuerte protagonismo social –tal es el caso de los artículos que han sido analizados acerca de Mandela o Emmeline Pankhurst- no sólo son abordados desde realidades lejanas en tiempo y espacio sino que nada tienen que ver con las expectativas que el sistema educativo proyecta respecto a la construcción de la propia identidad de los alumnos. Estos inaccesibles protagonismos se tocan visiblemente con una tercera universalidad (Balybar 1997) que tiene que ver con la "universalidad de un ideal" que encuentra su marco de expresión en los derechos universales y las democracias formales. Se construyen así ideas que han sido observadas en los textos tales como: la responsabilidad y cuidado universal del medio ambiente debiera ser una preocupación de todos; todos los ciudadanos tienen las mismas posibilidades; el hecho de que unos sean más exitosos que otros tiene que ver con una cuestión más de suerte y opción personal que de construcción cultural; los ciudadanos son partícipes de esta realidad en la que viven ya que las democracias les dan el derecho del voto y a través de él de la participación; todos los ciudadanos tienen acceso a la misma educación; todos pueden expresar su descontento si lo hacen en un marco "civilizado". Una vez más, todas estas explicaciones son sostenidas sólo desde el sentido común sin propiciar un análisis reflexivo y crítico acerca de su construcción.

La relación entre lo particular y lo universal en los textos estaría dada por mostrar muchas particularidades fragmentadas bajo un manto de falsas universalidades en donde la única universalidad real es la de mercado y las demás son sólo ficciones que contribuyen a consolidar a la primera. En este sentido, los libros de inglés aquí analizados muestran grupos con pertenencias que son: ya universales y consecuentemente ficticias o sin incidencia en la realidad -como el caso de los adolescentes universalizados por su franja etárea-, o bien extremadamente particulares y no vinculadas entre sí como el caso de las tres mujeres que representan culturas diferentes, una de Burma, otra china y otra azteca. Tal vez por ello es mucho más sencillo mostrarlos como un conjunto heterogéneo de "diferentes" sin puntos en común. Los discursos oficiales, en este caso los textos escolares, ponen el eje en diferenciarlos a través de sus identidades "particulares". Se pierden así los

horizontes comunes o unificantes. En esta "universalización homogeneizante de los derechos" no se conciben pujas ideológicas de poder, ni conflictos de clase social o grupos, ni explicitaciones de situaciones de opresión. Las participaciones permitidas no se perciben como simbólicas sino como las únicas posibles y la fragmentación intenta mostrar que se permite y acepta cualquier tipo de particularidad en tanto se inserte armónicamente en esta "correcta" realidad global, dándose así lugar solamente a una construcción de identificaciones primordiales o a una etnización de lo nacional.

Todos estos puntos de análisis llevan a concluir en los textos distan mucho de adecuarse a la prescripción curricular en cuanto a lograr la "valoración de la propia identidad cultural en contraste con otras unidades culturales"(Materiales curriculares página 14). En clara oposición a ello, podría afirmarse que los mismos conllevan a una desvaloración de las culturas locales y a la permanencia y consolidación del pensamiento hegemónico.

Los mecanismos que vehiculizan el discurso hegemónico

En los libros de texto analizados se han encontrado manifestaciones de tres nociones a través de las cuales la ideología dominante se establece como tal. Son las categorías de "lo típico", "lo utópico" y el "simulacro de no existencia".

Respecto al uso de la "tipicidad" ha podido observarse que manifestaciones como la de la familia tipo o la idea del acceso masivo a la comunicación son construcciones que se presentan en los textos bajo esta forma anulando posibilidades de cuestionamiento y naturalizando tendencias generales. Estas ideas típicas se convierten en anhelos o deseos particulares de cada individuo cuando son presentadas en positivo y a su vez hacen que se desestimen o rechacen posibilidades de desarrollos alternativos considerándolos como flagelos sociales.:Por ello esta construcción de los textos donde carente de conflictos, no presenta menciones de otras composiciones familiares tan frecuentes en la actualidad; de modo similar el acceso desigual a los diferentes medios informativos y de comunicación y su utilización puede llegar a percibirse como homogéneo y equitativo.

El mecanismo hegemónico de utilización de lo utópico consiste en tomar algunos deseos o ideas populares para luego resignificarlas en función de sus propios intereses

ideológicos. Toman ideas o reivindicaciones con características originarias de utopía que posteriormente se transformarán en típicas, apolíticas y "convenientes" a toda la población. Es el caso, por ejemplo, de la voluntad y deseo popular de educación masiva. Es sabido que la Argentina tiene una historia de lucha en lo que se refiere a la valoración del conocimiento escolar y del acceso de los sectores más desprotegidos a la educación. La última reforma educativa tiene un discurso de inclusión y calidad, de allí surge la implementación de inglés como lengua extranjera en la EGB. Nadie podría oponerse a los argumentos que el currículo sostiene respecto a la importancia de la adquisición de esta "lingua franca". Sin embargo, tal como ha podido observarse en esta investigación los textos escolares conllevan implícito en su diseño una estratificación del saber y una consecuente reproducción de las condiciones sociales vigentes. Del mismo modo en que la obligatoriedad de escolarización que garantiza acceso a la educación no prevé continuidad ni aprendizaje, la inclusión del inglés dentro del sistema en las condiciones desarrolladas sólo parece garantizar una exclusión al saber y una marcada influencia etnocéntrica.

Con relación a la idea de simulacro de no existencia, los libros presentan discursos con la característica de lo que Zizek (2004) denomina "autocensura hegemónica". Es decir, frente a temáticas polémicas como el racismo o la discriminación surgen discursos argumentativos que niegan esas prácticas pero desde posicionamientos simulados que en definitiva culminan fortaleciéndolas. Es el caso de abordar estas problemáticas sociales vigentes pero desde horizontes espacio-temporales lejanos mostrándolas como superadas o perimidas. Ningún texto explicita que hoy no existe la discriminación pero el presentar este tema desde las formas que la misma tenía en Sudáfrica en el siglo pasado inhibe visualizar las formas actuales de la misma y contribuye a construir una distendida conciencia "pluralista" de superación de esos conflictos. Frente a la emergencia de este nuevo racismo que implica el tratamiento descomprometido y folcklórico de la multiculturalidad, la estrategia hegemónica que utilizan los textos es hacer impronunciables algunos enunciados, en este caso los que dan cuenta de discriminación o marginación de "diferentes de hoy" que son mucho más inmediatos que los sudafricanos de 1948. Es en estos simulacros de amplitud y pluralismo donde se sustancia el pensamiento hegemónico en los textos.

Estas tres categorías planteadas actuarían de modo similar en la consolidación del pensamiento hegemónico, todas ellas toman un deseo o aspiración popular para luego construir un discurso de justificación de la opresión.

La fragmentación: eje estructurante de la exclusión

Ahora bien, el análisis de la construcción de los discursos que conforman los libros de texto ha permito observar que la **fragmentación** tal vez sea el concepto que en la actualidad más fuertemente represente la consolidación del pensamiento hegemónico. Tal como ya ha sido expresado, la fragmentación aparece en la configuración misma del diseño curricular actual, en su presentación que separa lo lingüístico de lo comunicativo; en la división que se establece entre conceptos, procedimientos y actitudes; en la multiplicidad de temáticas sin un eje articulador que las integre; en las actividades que por sus características no promueven la comunicación; en la ruptura permanente de la isotopía estilística; es a su vez el modo en que son presentados los diversos movimientos, etnias o grupos culturales y toma en el contexto externo a la escuela, la forma de la flexibilización laboral de los padres de los alumnos, sitio donde a su vez, ellos mismos deberán insertarse con posterioridad. La fragmentación tendría -al decir de Bourdieu (1998)- las características de un "discurso fuerte" dada su posibilidad de instalarse desde todos los planos mencionados.

Autores como Foucault (1980), Jackson (1991) o Torres (1991) hablan del poder que puede imponerse a través del manejo de los tiempos y los espacios, un currículum oculto que no se percibe a primera vista ni se presenta como evidente y que construye correspondencia entre el plano educativo y el laboral. Es así como en todos los momentos de la historia educativa, los docentes han enseñado mucho más que lo que pretendían o eran conscientes de enseñar.

La fragmentación como discurso fuerte que transversaliza todo el proceso educativo estaría dando cuenta de la forma en que se plasma el currículum oculto en la actualidad. Esta separación de elementos desvinculados entre sí en todos los planos que ha podido observarse en los libros de texto de inglés –pedagógico, didáctico, discursivo, político y cultural- se triangulan en propuestas que no permiten que los docentes y los

alumnos que los utilizan construyan lo que Norman Fairclough (1998) denomina una "dialéctica de colonización-apropiación**",** es decir, la posibilidad de examinar su lugar dentro de esta dialéctica entre lo global y lo local. Esta fragmentación no permite viabilizar una propuesta comunicativa de enseñanza.

Los diferentes aspectos analizados permiten afirmar que los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en séptimo año están atravesados transversalmente por tres ideas estructurantes que inhibirían la construcción de aprendizajes relevantes en los alumnos bloqueando el acceso a la comunicación. Se trata de "la idea de ficción", el "alejamiento de la realidad" y la "fragmentación", elementos que reaparecen y se conjugan permanentemente en los diferentes momentos del análisis y que actúan además de modo coherente a la hora de generar y consolidar un pensamiento único.

En síntesis, los libros de texto que se han abordado en esta tesis han sido elaborados en base a:

- temáticas irrelevantes;
- alejamiento de la realidad;
- ausencia de referencias que vinculen los nuevos saberes con las ideas previas de los alumnos;
- actividades mecánicas y repetitivas que no permiten la construcción del "saber hacer" propio de la disciplina;
- ausencia del tratamiento de lo actitudinal atado a lo cognoscitivo;
- desvinculación de los tópicos con la vida cotidiana de los usuarios;
- carencia de situaciones conflictivas que conforman la realidad de las familias de los alumnos;
- descontextualización histórica y geográfica de los textos;
- discontinuidad en el desarrollo de los personajes;
- protagonismo exitoso y excesivo de héroes y heroínas del pasado o de la ficción;
- intrascendencia y subestimación de aquellos que podrían llegar a percibirse como más reales o cercanos;

- inexistencia de situaciones en donde emerjan el dolor, la enfermedad, los conflicto sociales, barriales o culturales;
- abordajes que simulan la no existencia de la discriminación y la pobreza;
- construcción de ideas típicas que no permiten ver con criticidad la realidad;
- la reformulación de reivindicaciones populares en construcciones soterradas de opresión.

Todos los elementos mencionados permiten afirmar que tal lo hipotetizado en esta investigación, los libros de texto utilizados en las Unidades Educativa públicas de la ciudad de Santa Rosa:

- alejan a los sujetos de su cultura existencial inhibiendo la construcción de aprendizajes relevantes;
- no se adecuan al enfoque comunicativo prescripto por el diseño curricular jurisdiccional;
- dan lugar a la sustanciación de un pensamiento fragmentado.
- son portadores de influencias culturales etnocéntricas que consolidan el pensamiento hegemónico.

2- PROPUESTA

Se toma este momento de la investigación como una instancia más de reflexión que en lugar de concluir y cerrar pretende abrir, poner a consideración, presentar algunas ideas a debate y dar lugar a futuras hipótesis de trabajo áulico bajo la convicción de que es sólo en la investigación diaria de la tarea realizada por sus mismos actores en donde residen las posibilidades reales de mejora y transformación.

A partir de esta investigación se presentan criterios que servirían tanto para las evaluaciones de los libros de texto, como para su adecuación en el aula o para la misma elaboración original de textos.

1- Adecuabilidad a la norma curricular

- **1.1. Adecuabilidad a los contenidos:** en este caso se indaga si el texto no sólo presenta los contenidos conceptuales sino además si es viable para desarrollar los procedimentales y actitudinales . Se recuerda al respecto que la presentación de los contenidos y el discurso de fundamentación de la propuesta curricular para la enseñanza del inglés en la EGB dan lugar al uso de intersticios, por ejemplo, a través de la selección de temáticas que no son parte de la propuesta curricular. El docente podría decidir críticamente y desde el conocimiento profundo de su disciplina y del grupo, a través de qué tema presentar cada contenido de enseñanza. De este modo se estaría preservando la coherencia entre texto escolar y texto curricular y al mismo tiempo se estaría evitando el alejamiento de la cultura experiencial de los alumnos.
- **1.2. La integración de los contenidos frente a la fragmentación que presentan los textos:** la selección de tópicos por parte de los profesores a que se hace referencia en el punto anterior, posibilitaría además, lograr un importante paso de avance hacia las culturas colaborativas, facilitando el trabajo conjunto con colegas de otras disciplinas; tareas que en muchos casos se ven inhibidas por la carencia de vínculo entre los temas presentados por los textos de inglés y los contenidos trabajados por otras áreas. El profesor, en cambio, podría trabajar la integración de los curricula desde el conocimiento de su grupo de alumnos en colaboración con docentes de otras disciplinas. En el caso de inglés, sería de gran utilidad el trabajo en común con la lengua materna y en el aporte de temáticas con muchas otras áreas que le darían al docente elementos para la elaboración de textos que tuvieran significatividad para los alumnos. Se conectarían así diferentes campos disciplinares, saberes previos y conocimiento de mundo. Esta decisión de trabajo cooperativo sería una puerta que podría derivar a una indagación conciente de la cultura institucional y más tarde a la construcción de un currículo integrado que evitaría la fragmentación que han evidenciado los textos analizados. Pensar “con otros” permitiría a los docentes

"develar" las relaciones de poder y tener una mirada ecológica de la realidad, es decir, una vivencia crítica de la cultura.

2- Adecuabilidad al enfoque comunicativo: se evalúa si el texto –seleccionado o elaborado- presenta una conformación que propicie la acción comunicativa

- **2.1- Consideración de la reciprocidad dialógica:** En los materiales que se seleccionen o elaboren no deberían faltar ejes estructurantes que partieran del saber "hacer" propio de la disciplina. En este caso, la enseñanza del inglés va a tener relevancia sólo si logra tener "acción comunicativa" (Habermas). Es decir, si se da un comprender inserto en la actividad intersubjetiva de los agentes lingüísticos, si estos se convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco. Ahora bien, en esa reciprocidad debe darse -según el autor mencionado- una paradoja consistente en que por un lado los sujetos deben verse como "idénticos" el uno al otro en tanto ambos adoptan la posición de sujeto, deben percibirse uno para con el otro en la misma categoría, pero por el otro lado, la relación de reciprocidad del reconocimiento exige la no identidad, ambos tienen que afirmar su absoluta diversidad que les permita la individuación. Dos sujetos que se comunican deben dominar esta paradoja. La ideología dominante, desde una concepción unidimensional del poder, asume el peso inevitable de la reproducción. En cambio, cuando se analiza la subjetividad desde una concepción bidimensional del poder, las instituciones y sujetos son pensados como posibles productores de significados y prácticas de oposición y emancipación (Oyola 2005). Para que esto ocurra, sería importante tener presente que los textos de inglés se manejan casi totalmente con "operaciones de habla" que no tienen contacto con el mundo cotidiano de los sujetos y no con "acciones de habla" donde el contacto está dado por la acción social o lo que es lo mismo, la ubicación de los enunciados en el contexto social. La propuesta alternativa a la hora de construir materiales consistiría entonces, en comprender a los actos de habla vistos desde la razón en el medio histórico donde los sujetos son capaces no sólo del conocimiento sino

además de la acción, situados en el marco concreto de la comunicación interpersonal. La no consideración de esta reciprocidad dialógica es la que en los textos vigentes configura situaciones de sometimiento y opresión.

- **2.2- Propuesta de interacción basada en la Praxis:** Los dos elementos de la acción comunicativa mencionados en el punto anterior, (conocimiento + acción), tienen su correlato pedagógico en lo que las pedagogías críticas han dado en llamar "Praxis". Este enfoque crítico explicita una ciencia social crítica, entendida en la praxis, cuyos elementos constitutivos son la acción y la reflexión. La praxis no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determina la última; se trata en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye a la otra. Constituye una forma de interacción, de actuar con otros para construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social. Es una ciencia orientada por la libertad, la autonomía, la emancipación y la responsabilidad, la posibilidad emancipadora de la educación a través del poder de la palabra (Freire 1972), (Grundy (1991), Giroux (1990). Habermas (1986) no ve a la naturaleza humana como algo dado u ordenado sino como un principio evolutivo implícito en el auténtico acto de habla. Es precisamente esta práctica dialéctica y reflexiva la que permitiría a docentes y alumnos revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica. En ese marco, los contenidos para la enseñanza del inglés con los que se trabaje no se verán como neutros, ahistóricos, objetivos e independientes de los sujetos sino como construcciones culturales, las actividades que se diseñen no serán ni convergentes ni mecánicas como las propuestas por los textos analizados sino que deberán promover la reflexión y la acción comunicativa. La evaluación tendrá una marcada relevancia y no será percibida separada del proceso de construcción de significados sino como un proceso de los grupos que se hallen comprometidos en esta situación cooperativa de construcción de significados. Se evaluará tanto la comprensibilidad como la autenticidad del grupo; es decir la calidad de la interacción. Se recuperará al alumno como ciudadano intérprete y partícipe en lugar de consumidor de bienes materiales y simbólicos. Finalmente,

el docente de inglés que lleve a cabo esta tarea se verá a sí mismo como un intelectual transformador con una concepción crítica transformadora de la realidad. Partirá de una comprensión del currículo que cuestione las relaciones entre sociedad y escuela y entre teoría y práctica. Analizará reflexivamente la cultura escolar donde se materializan los contenidos escolares y las vivencias compartidas por el grupo social posicionándose como profesional intelectual e investigando permanentemente su práctica áulica, recobrando de ese modo la función educativa de la enseñanza. Implicaría al decir de Pérez Gómez (1998) colocarse como "portero" de la Cultura Crítica habilitando el saber socialmente significativo a sus alumnos y convirtiéndose junto a sus colegas, nunca solo, en un intérprete del proyecto curricular.

- **2.3- Apertura hacia el análisis crítico del discurso:** Las propuestas de trabajo que se elaboren, ya sean a partir del análisis crítico de libros de textos existentes o de construcción de nuevos materiales debieran ser pensadas para propiciar una conciencia crítica del discurso. Una conciencia de que cualquier conocimiento de un área de la vida social es constituida como un discurso entre un número de posibles discursos y que a su vez, cada discurso persigue inevitablemente intereses ideológicos que se corresponden con determinadas relaciones de poder. Es en base a tales entendimientos de cómo el discurso trabaja dentro de la práctica social, que los alumnos podrán llegar a cuestionar primero los materiales escolares de inglés y a sus docentes y más tarde e inevitablemente, a otros discursos de la vida cotidiana.

3- Adecuabilidad al contexto: se evalúa si los materiales se enmarcan en el contexto espacio-temporal del alumno favoreciendo un aprendizaje relevante de los contenidos de la lengua inglesa.

- **3.1- Funcionalidad de la enseñanza de la lengua inglesa en la EGB:** Conectado al punto anterior, y dado que la disciplina de enseñanza en este caso es concretamente la lengua del dominio hegemónico, es imprescindible que los materiales propicien la explicitación desde el aula de inglés de esta relación de

poder. Si no se logra comprender como docentes y alumnos cuál es el lugar de la enunciación desde donde se está aprendiendo esta lengua, la enseñanza de la misma se convierte en un instrumento más de dominación cultural. Si por el contrario, comienza a entenderse que desde este horizonte espacio temporal de país latinoamericano y desde esta cultura local, las vidas diarias están mediadas textualmente y formadas por representaciones que se producen en otros lugares, podrán comenzar a responderse algunas preguntas. Pregunta tales como: ¿De quién son esas representaciones? ¿Quién se aventaja de ellas? ¿Cuáles son sus efectos ideológicos? ¿Qué representaciones alternativas existen? Se encontrará el sentido entonces, respecto a qué relevancia tiene en ese marco el hecho de ser usuario de la lengua que domina en este momento las relaciones políticas, lengua originaria de las potencias que hoy detentan mayor poder.

- **3.2- De las situaciones ficticias a las situaciones vitales que incluyen conflictos:** las alternativas que se seleccionen o elaboren deberían partir de un análisis crítico de la cultura social imperante tocando temáticas que se vinculen a los conflictos sociales vigentes, a las situaciones de dolor, pobreza, marginación, injusticia, enfermedad, etc. en que se desarrollan las vidas cotidianas de los alumnos en lugar de los tópicos triviales, descomprometidos y ficticios que propician los textos analizados en esta investigación.
- **3.3- De los universales vacíos hacia los contextos situacionales propios:** ya sea para seleccionar críticamente materiales o para elaborar alternativas didácticas propias, se vuelve imprescindible ver cuáles son en la actualidad los mecanismos a través de los cuales el discurso hegemónico se plasma en los textos escolares existentes. Son de gran utilidad ciertas categorías teóricas que ayudarían a la hora de "develar" influencias etnocéntricas en los textos. Los materiales tendrían que fomentar las lecturas críticas que permitieran ver las construcciones que se presentan como "típicas", los discursos simulados, los discursos presentados como utópicos y las diferencias entre lo que pretende imponerse como superador de la cultura local. Este ejercicio de comenzar a ver lo hegemónico en lo escolar permitiría con el acompañamiento de una práctica reflexiva de los docentes poder ver estas mismas relaciones en la vida cotidiana.

4- Adecuabilidad al enfoque de la diversidad cultural: se evalúa si los textos seleccionados o elaborados promueven la valoración de la propia identidad cultural en oposición a las influencias etnocéntricas.

- **4.1- Del Multiculturalismo a la interculturalidad:** Respecto a la composición de los materiales que se elaboren, los mismos debieran partir como ya se ha enunciado de la cultura experiencial de los sujetos e incorporar aquellas voces que no encuentran en la actualidad manifestaciones genuinas en los textos. Son los discursos que recuperarían las luchas de las mujeres, las voces de los postergados y oprimidos, las voces reales de los adolescentes, los niños y los abuelos, las voces de las etnias y las culturas locales, las voces de los que han sido apartados de las decisiones de poder, los históricamente desoídos y acallados. En estas propuestas de trabajo áulico, estos sujetos de enunciación no serían ya presentados como "otros folcklóricos" o "particularidades diferentes" o azarosas, sino como otros con sus construcciones culturales, contextualizados en tiempo y espacio, con sus historias de lucha y con las pujas de poder que han llevado a que ocupen hoy determinado lugar social. Es decir, la propuesta debiera ser intercultural y no multicultural, ya que al decir de García Canclini (2004) cuando se habla de concepciones multiculturales, se admite la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que refuerzan la segregación; cuando se habla de "interculturalidad" se está remitiendo a la confrontación y entrelazamiento que ocurre cuando los grupos interactúan en relaciones de negociación y conflicto abordando las interacciones desde la conexión/desconexión, inclusión/exclusión y la comprensión del sentido intrínseco que los actores dan a sus conductas.

5. De una concepción unidimensional a otra bidimensional del poder: los cuatro criterios enunciados en esta propuesta no apuntan a convertirse en prescripciones que predeterminen o limiten el accionar de los docentes. Intentan más bien presentar algunas pautas de acción o

indicadores que permitan desocultar las relaciones y mecanismos de poder y contribuyan a que el docente pueda posicionarse como intérprete del curriculum. La explicitación y conciencia crítica -por parte de los docentes de inglés- de las construcciones de poder hasta aquí mencionadas llevarían a comprender que a lo largo de la historia, el campo científico ha acumulado creencias, conocimientos y habilidades que ubican a los sujetos en dos posiciones: las de quienes detentan el saber y las de quienes aspiran a tenerlo. Estas tensiones son lo que Raymond Williams (1980) denominó "productos hegemónicos", son presiones específicas y cambiantes y jamás pueden ser individuales o pasivas sino que deben ser continuamente renovadas, recreadas, defendidas y modificadas. Por eso mismo, pueden ser también continuamente resistidas, limitadas y alteradas. Surge así la idea de contrahegemonía y hegemonía alternativa, ya que si bien la hegemonía siempre es dominante, nunca lo es de un modo total o exclusivo. Desde una concepción bidimensional del poder (Oyola 2005) puede afirmarse que el mismo es una cuestión relacional activa en ambos polos de las relaciones de fuerza opuestas y es allí en donde interactúan los procesos sociales. Si bien se considera la relevancia de las condiciones estructurales, también se considera su factor dinámico y la posibilidad de acción de los agentes sociales para intervenir, resistir y producir discursos contrahegemónicos.

Es este punto de análisis el que permite -desde las pedagogías críticas- afirmar que es precisamente en el mismo lugar en que se da la opresión y naturalización de las ideas en donde pueden darse las posibilidades de transformación. Tomar la decisión como docentes de lengua extranjera de posicionarse desde el lugar de intérpretes y hacedores del currículum llevaría a que en el mismo sitio en donde hoy los materiales escolares están fomentando la consolidación de un discurso único, unidireccional y hegemónico que no permite reflexión ni transformación, se construyan otros discursos alternativos. El análisis o elaboración crítica de textos para la enseñanza del inglés en EGB contribuiría, en síntesis, a comenzar a "construir de manera colectiva, con la participación de toda la comunidad educativa y, por supuesto, de los colectivos sociales más desfavorecidos y marginados, una pedagogía crítica y liberadora" (J. Torres 1993: 66)

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía General

APPLE, M. 1983. Maestros y Textos. Paidós, Barcelona.

APPLE, M. 1995. El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Buenos Aires, Paidós.

ATORRESI, A. 1996. Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística. Pro ciencia CONICET. MCE de la Nación.

AUSTIN, J.L. 2002. Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones. Buenos Aires, Paidós.

AUSUBEL D.1978. Sicología educativa, México, Trillas.

AVANZINI, G. 1984. Las pedagogía del siglo XX. Kapeluz.

BALIBAR,E. 1997. La crainte des masses. París.

BAJTIN, M.; VOLOSHINOV, V. (1987) Qué es el lenguaje? Editorial Almagesto

BHABHA, H. K. 1988. "The third space: interview with Homi Bhabha" en Jhonathan Rutherford (comp.), *Identity:Community,Culture, Difference,* Londres, Lawrence and Wishart

BALL; S. 1997. Foulcault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid, Morata.

BAUDELOT, H. Y R. ESTABLET.1989. El nivel educativo sube. Madrid, Ediciones Morata

BERSTEIN, B. 1996. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.

BERSTEIN, B. 1993. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.

BERSTEIN, B. 1989. Clases, códigos y control. Madrid, Akal.

BOURDIEU, P. Y J. WACQUANT. 1995. Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo, México.

BOURDIEU, P. 1991. El sentido práctico. Taurus, Madrid.

BOURDIEU, P. Y F. GROS. 1993. Principios para la reflexión. Los nuevos modelos acerca del conocimiento y la sociedad. .

BOWLES, S. Y L. GINTIS. 1981. La instrucción escolar en la américa capitalista.

BRUNER, J. 1969. Hacia una teoría de la instrucción. México, Uthea.

CANAAN, J Y D. EPSTEIN. 1998. Una cuestión de disciplina. Buenos Aires, Paidos

Educador.

CARBONE, G. 2001. El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

CARR, S Y S. KEMMIS. 1992. Teoría crítica de la educación. Madrid, Morata.

CARR, W. 1990. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Laertes.

CARR, W. 1997. Calidad de la enseñanza e investigación acción. Sevilla, Díada.

CARRIZALES RETAMOZA. 1991. El filosofar de los profesores. U.A.S. México.

CIAPUSCIO, E. 1998. Lenguaje y ciencia: creación y transmisión. Un par indisoluble.

CIRIZA, A. ET AL.1992.El discurso pedagógico. Colección RNTC. San José Costa Rica. Consejo Federal de cultura y educación de la república argentina. Mce. "CBC para la educación polimodal", "CBC para la EGB" julio 1997.*

COLL, C. POZO, J. 1996. Los contenidos de la Reforma. Buenos Aires, Santillana.

CONTRERAS DOMINGO, J. 1990. Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid, Akal Universitaria.

COROMINAS, J. 1998. Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Madrid, Gredos.

CHARTIER, R. 1994. El orden de los libros. Barcelona, Gedisa.

CHEVALLARD, J. 1991.La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique

DAVIS, T. 1992. "Identidad femenina y representación política: algunas consideraciones teóricas" en La voluntad de ser mujeres en los noventa. Compilación de ML Tarrés. México, El Colegio de México.

DA SILVA, T. 1993. Teoría educacional crítica en tiempos posmodernos. Porto Alegre, Artes Médicas.

DA SILVA, T. 1995. El proyecto educacional moderno: identidad terminal en propuesta educativa, Flacso, Buenos Aires, n° 6.

DA SILVA, T. 1997. Descolonizar el curriculum en crítica educativa .Año II Nº 2,Buenos Aires.

DAVIDOFF, I; HALL, C. Fortunas familiares. Madrid, Cátedra. 1994

Diseños Curriculares Provinciales para el 3º ciclo de EGB y Polimodal

DE ALBA, A. 1995. Posmodernidad y Educación. CESU-UNAM, México.

DREEBEN, R. 1985. “El currículum no escrito y su relación con los valores” en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

DUSSEL, I Y M. CARUSO. 1999. La invención del aula. Buenos Aires, Santillana.

EISNER, ELLIOT W. 1998. El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica Educativa. Barcelona, Paidos.

ELSWORTH, S., ROSE, J. y DATE, O. 1998. Let’s go for EGB! Turin, Longman.

ESCANDELL VIDAL.M.V. 1996. Introducción a la lingüística. Barcelona, Editorial Ariel.

FAIRCLOUGH, N. 1989 Language and power. London and New York, Longman.

FERNÁNDEZ, L. 1998. Análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires, Paidós.

FILLOUX, J.C. 1996. Intersubjetividad y formación. Novedades educativas. UBA Buenos Aires.

FLORIT,J. Sobre los libros de texto en Cuadernos de Pedagogía

FOUCAULT, M DONZELOT, Y OTROS. 1991 Espacios de poder. Nº 6.Madrid, La Piqueta.

FOUCAULT, M. 1980. Microfísica del poder. Madrid, La Piqueta.

FOUCAULT, M. 1987. Hermenéutica del sujeto. Madrid, La Piqueta.

FRASSER, N. 1997. Justicia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista.
Santa Fé de Bogotá, Siglo del Hombre.

FREIRE, P. 1972. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, P. 1973. Extensión o comunicación? Buenos Aires, Siglo XXI.

FREUD, S. “el fetichismo” en Obras Completas Amorrortu.

FRIGERIO, G. (comp.) 1991.El currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

GALTON, M Y B. MOON. 1983. Cambiar la escuela, cambiar el curriculum Barcelona, Martinez Roca.

GARCIA CAHUZAC, S. y TIBEIRO,C. 2002. Explorer Starter. Colombia, MacMillan.

GARCIA CANCLINI, N. 1995. Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México, Grijalbo.

GARCIA CANCLINI, N. 2004. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona, Gedisa.

GEERTZ, C. 1993. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

GIMENO SACRISTÁN, J. 2001. Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. 1989. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Akal Editor.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1992 .Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud – Duschatsky (comp.) Maestros, Miño y Dávila. Bs.As.

GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GÓMEZ, A. 1983. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

GIORDAN A.1985. La enseñanza de las ciencias, Madrid, Siglo XXI.

GIROUX, H. 1990. La formación del profesorado y la ideología del control

GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.

GIROUX, H. 1995. El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa en A. de Alba Posmodernidad y educación. CESU -UNAM-México.

GIROUX, H. 1995. La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo, en A. de Alba Posmodernidad y educación. CESU -UNAM- México

GIROUX, H. Y OTROS.1994. Nuevas perspectivas criticas en educación. Barcelona, Paidós.

GLASSER Y STRAUSS, 1967 The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, New York, Aldine Publishing Company.

GOODSON,I. 1995. Historia del curriculum. Barcelona, Ed. Pomares

GRAMSCI, A. Literatura y cultura popular. cuadernos de cultura revolucionarias. Buenos Aires.

GRAMSCI, A. 1986. Literatura y vida nacional. México, Juan Pablos Editor.

GRINBERG, S. Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria en Propuesta educativa Nº 12, julio 1995

GRINBERG, S. Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa en Propuesta educativa Nº 17, diciembre 1997

GRUNDY, S. 1991. Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata.

GVIRTZ, S (comp.) 2000. Textos para pensar el día a día escolar. Buenos Aires, Santillana.

GVIRTZ, S ¿Contempla la escuela los nuevos saberes científicos ? en Novedades Educativas nº100

GVIRTZ, S Y F. LOPEZ ARRIAZU. Los libros de texto y la actualización de los contenidos en Novedades educativas Nº103

GVIRTZ, S Y M. PALAMIDESI. 1998. El abc de la tarea docente. curriculum y enseñanza. Buenos Aires, Aique.

GVIRTZ, S. 1997. Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires, Aique.

HABERMAS, J. 1986. Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.

HABERMAS, J. 1984. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid, Cátedra.

HABERMAS, J. Y OTROS. 1994 Habermas y la modernidad. Madrid, Ed. Cátedra.

HALLIDAY, M.A.K. 1975. "Estructura y función del lenguaje" en Nuevos Horizontes de La lingüística. Madrid, Alianza Universidad.

HAMMERLEY. M. Y P. WOODS. 1996. Género, cultura y etnia en la escuela. Buenos Aires. Paidós.

HARGREAVES, A. 1996. Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid, Morata.

HELLER, A. 1977. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, E. Península.

HOUSE, E. R. 1997. Evaluación, ética y poder. Madrid, Morata.

JACKSON, PHILIPS W. 1991. La vida en las aulas. Madrid. Morata.

JOHNSEN, E. 1996. Libros de texto en el calidoscopio. Barcelona, Pomares-Corredor.

KAUFMAN, A Y M.E. RODRIGUEZ. 1993. La escuela y los textos. Buenos Aires,Aula XXI Santillana

KELLER, E.1991. Reflexiones sobre género y ciencia. Ediciones Alfons El Magnanim. Generalitat Valenciana.

.

KEMMIS, S. 1988. El currículum: mas allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

KEMMIS, S. 1993. Hacia una ciencia crítica de la educación.Barcelona, Laertes.

KERBRAT-ORECHIONE,C. 1986. La enunciación. de la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires. Hachette.

KINCHELOE, J. SEIMBERG,R. 1997. The importante of gender in multiculturalism. en Changing multiculturalism. Buckingham, Open University Press.

KING, D. 1988. “Multiple Jeopardy, Multiple Consciousness” Signs 14. Nº 1, 1988.

LANDER; E. 2000. La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Clacso.

LARROZA, J Y OTROS. 1995. Déjame que te cuente. ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes.

LARROZA, J. (comp.) 1995. Escuela, poder, subjetivación. Madrid, La Piqueta.

LUNDGREN, U. 1992. Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, Morata.

LYONS, J. 1980. Semántica. Barcelona, Teide.

LYONS, J. 1983. Lenguaje, significado y contexto. Buenos Aires, Paidós

LYOTARD, J. 1984. La condición posmoderna. Madrid, Cátedra.

LLANAS, A. y WILLIAMS, L. 2002. English Direct. Colombia, MacMillan.

MARAFIOTI, R.; PÉREZ, E.; BALMAYOR, E.(1998) Recorridos semiológicos (signos, enunciación y argumentación) Editorial Universidad de Buenos Aires.

MARTÍNEZ, M.C. 2001. Análisis del discurso y práctica pedagógica. Rosario, Homo Sapiens.

MARX, K. 1994-(23 reimpresión.) El Capital. Tomo I. Sección Cuarta, División del trabajo dentro de la manufactura y división del trabajo dentro de la sociedad y Sección séptima La llamada acumulación primaria. Fondo de cultura económica. México.

MATERIALES CURRICULARES Tercer Ciclo de EGB Lenguas Extranjeras. 1997. Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa.

MC LAREN, P. 1997. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona, Paidos.

MC LAREN, P. 1994. Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. Longman, New York.

MCLAREN, P. 1993. Pedagogía crítica, resistencia cultural.

MCKERNAN J.1999 Investigación,. Acción y Curriculum. Madrid, Morata.

MENDEL, G. 1973. La descolonización del niño. Barcelona, Ariel.

MENDEL, , G. 1996. Sociopsicoanálisis y educación. Formación de formadores. Serie Los Documentos Nº 2. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.Buenos Aires.

NASH, M. 1995 “Género y ciudadanía” Santos Juliá (ed.) Política en la Segunda República. Ayer. Nº 20.

OYOLA, C. 2005 “Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica.” en Praxis Educativa. Año VIII N° 8. .

PÉLLER, G. 1987. “Reason and the Mob: the Politics of Representation” en Tikkun, 2 (3), pp. 28-31, 92-95.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

PERRENOUD, J. La construcción del éxito y fracaso escolar. Madrid, Morata.

PICHÓN RIVIERE . 1984. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires, Nueva Visión.

PINON, N. 1982. “La contaminación del lenguaje: entrevista con Nélida Pinon” en 13th Moon pp. 72-76.

PORLAN, R. Y J. MARTÍN. 1996. El diario del profesor. un recurso para la investigación en el aula. Sevilla, Díada Editora.

PRUZZO, V. 1997.Biografía del fracaso escolar. Buenos Aires, Espacio

PRUZZO, V. 1999.Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Espacio. Buenos Aires

PRUZZO, V. 2002. “La profesionalización docente y el D.A.C” en Revista Praxis Año VI. Santa Rosa, 2002.

QUERRIEN, A. 1983. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Barcelona. La Piqueta.

SAMAJA, J. 1994. Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires. EUDEBA.

SANCHO, J. Y HERNÁNDEZ, F. 1997. Para enseñar no basta con saber la asignatura. México, Paidós.

SANTOS GUERRA, M.A. “¿ Cómo evaluar los materiales curriculares?” en Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 194. Barcelona. julio – agosto 1991.

SANTOS GUERRA, M.A. Una tarea contradictoria: Educar para los valores y preparar para la vida. Madrid. Morata.

SEARLE J, 2000. Actos de Habla. Madrid, Editorial Cátedra.

SHARP, R. 1988. Conocimiento, ideología y política educativa. Madrid, Akal.

SOUZA MINAYO, M.C. 1997. El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. Buenos Aires, Lugar Editorial.

STENHOUSE, L. 1987. la investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

STENHOUSE, L.1987. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.

TAMARIT, J.1994. Educar al soberano. Miño y Dávila Editores.

THERBORN, G. 1987. La ideología del poder y el poder de la ideología. Madrid, Siglo XXI.

TORRES SANTOME, J. 1991. El currículum oculto. Madrid. Morata.

TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En Cuadernos de Pedagogía Nº 217. Septiembre 1993.

TORRES SANTOME, J. 2001. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. 1997. "El mundo visto desde las instituciones escolares" en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú ... ¿Cómo lo ves?, Madrid, ACSUR- Las Segovias, pp. 77-90.

VARELA, J Y F. ALVAREZ URÍA. 1991. Arquelogía de la escuela. Nº 20. Madrid, Ediciones La Piqueta.

VILLAR ANGULO-M. 1992. Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Barcelona, Marfil.

VIZER, E. 1998. El desafío educativo. entre la globalización y la diversidad.

VIZER, E. 1998.La complejidad de los desafíos sociales y los desafíos de la complejidad.

VOLOSHINOV, V. y BAJTIN, M. 1992. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid, Alianza.

WALLERSTEIN, I.1995. Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos. Siglo XXI editores.

WEINREICH, H. 1975. Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid, Gredos.

WEISNER, E 1998. Cognición y currículum. Buenos Aires, Amorrortu.

WILLIAMS, R. 1980. Marxismo y literatura. Barcelona, Península.

YOUNG, I. M. 1990. Justice and the Politics of Difference. Princeton, Princeton University Press.

ZIZEK, S. 1992.El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI

ZIZEK, S. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en JAMESON, F. Y ZIZEK, S. ( )Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo. Paidos, Buenos Aires.

ÍNDICE

INDICE

- Agradecimientos.....2
- Introducción.....3
- Objetivos e hipótesis.....4
- Metodología.....6
- Marco Teórico Referencial.....16

CAPITULO 1: LOS LIBROS DE TEXTO Y EL CURRICULUM

- Los libros de texto como productos culturales.....80
- Historia de los sellos editores.....82
- Libros de texto de inglés para EGB utilizados en la ciudad de Santa Rosa en el año 2005.....86
- Al interior de los textos.....100
- Adecuación de los libros de texto al currículum jurisdiccional.....101
- Adecuación de los libros de texto a los contenidos conceptuales.....102
- Contenidos conceptuales Séptimo año EGB.....102
- Estructura Explorer Starter.....103
- Estructura Let's go for EGB.....104
- Estructura English Direct.....106
- Análisis comparativo de las estructuras didácticas de los textos.....107
- Cuadro comparativo de la estructura de los textos.....107
- La propuesta curricular y su presentación en dos ejes.....108
- Adecuación de los libros de texto a los contenidos procedimentales del currículum..110
- Adecuación de los libros de texto a los contenidos procedimentales específicos.....112
- Adecuación de los libros de texto a los contenidos procedimentales generales 128
- Adecuación de los libros de texto a los contenidos actitudinales.....139
- A modo de cierre.....143

CAPITULO 2: LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS PARA SÉPTIMO AÑO DE EGB. SU ADECUACIÓN AL ENFOQUE COMUNICATIVO PROPUESTO POR EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO

- Adecuación del currículo prescripto al abordaje comunicativo.....150
- Adecuación de los libros de texto al enfoque comunicativo del diseño curricular.....152
- La utilización de los deícticos en los textos.....153
- La utilización de los pronombres en los textos.....153
- La utilización de los apelativos en los textos.....160
- La utilización de las localizaciones espaciales y temporales y de los tiempos verbales en los textos.....162
- La utilización de las Modalidades en los libros de texto.....166
- La utilización de las Modalidades de Enunciación en los textos 166
- La utilización de las Modalidades de Enunciado en los textos 170
- La utilización de las Modalidades de Mensaje en los textos.....175
- Tematización.....175
- La transformación pasiva 177
- Nominalización.....178
- A modo de cierre.....179

CAPÍTULO 3: PODER-OPRESIÓN. EL ROL DE LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO

- El rol de la mujer en los textos.....183
- Hombre-Ciencia vs. Mujer-Naturaleza: comienzos del Sistema Capitalista.....183
- Ciudadano Político vs. Ciudadana social.....184
- Protagonismos excepcionales, luchas desvirtuadas y premios otorgados: Poder Real vs. Permisos Cedidos.....187
- Redistribución – Reconocimiento.....189
- La distribución de roles, una cuestión de Poder-Subordinación.....193
- El falso poder de la ficción: un permiso más.....199
- Luchas actuales del genero: voces que se enuncian “in absentia”.....201

- A modo de cierre.....204

CAPITULO 4: PODER HEGEMÓNICO Y MULTICULTURALISMO OPRIMIDO

- Distintas manifestaciones culturales en los libros de texto de inglés.....209
- La aceptación de el "otro folcklórico" y el rechazo de el "otro real".....211
- El otro hegemónico- el otro folcklórico.....211
- Permanencia en la identidad abstracta – Alejamiento de la identidad concreta.....213
- Ciudadano de mundo – ciudadano étnico.....217
- Universalidad- Particularidades.....225
- La universalidad de los textos.....230
- Lo típico, lo utópico y el simulacro de no existencia.....231
- Construcción del poder hegemónico – Fortalecimiento de la opresión.....231
- Lo típico.....232
- Lo utópico.....235
- El simulacro.....237
- A modo de cierre.....240

CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES

- Conclusiones.....245
- Propuesta.....267

BIBLIOGRAFÍA.....276

INDICE.....286