



Maestría en Lenguajes e Interculturalidad

Primera cohorte

**El componente sociocultural y la reflexión intercultural
en manuales de inglés e italiano como lenguas extranjeras**

Tesista: Alejandra C. Palacio

Directora: Mgtr. María Josefina Díaz

Codirectora: Mgtr. Susana Liruso

Córdoba, 2022



El presente trabajo se encuentra bajo la Licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi directora de tesis, Mgtr. María Josefina Díaz, compañera, guía y amiga incondicional, que siempre me ha motivado a continuar desarrollándome profesionalmente.

Agradezco a mi codirectora, Mgtr. Susana Liruso, quien desde el primer día confió, apoyó y contuvo con mucha paciencia durante este arduo, pero a la vez, apasionante proceso de elaboración.

Agradezco a cada miembro de mi familia: a mi madre, a mi marido, hijos y hermanos que me han acompañado y alentado a seguir adelante con el estudio.

Agradezco a colegas y amigos que supieron entender y apoyarme durante este proceso de aprendizaje.

Todas estas personas me incentivaron a no claudicar jamás.

A todos ellos, inmensamente ¡GRACIAS!

Índice

I. Introducción	9
1.1 Planteo del problema	9
1.2 Organización del trabajo	11
1.3 Estado de la cuestión	12
1.3.1 La dimensión intercultural en materiales de inglés como LE	14
1.3.2 La dimensión intercultural en materiales de italiano como LE	18
1.4 Objetivos	233
II. Marco Teórico	25
2.1 Cultura y componente sociocultural	25
2.2 La interculturalidad en clave decolonial	28
2.3 De la reflexión intercultural hacia una conciencia intercultural	31 34 34
2.5 La hegemonía de la lengua inglesa	36
2.6 Los materiales didácticos y la legitimación de discursos	40
2.7 La reflexión intercultural desde un giro decolonial	42
III. Metodología	43
3.1 Descripción del corpus	43
IV. Análisis	47
Personas, prácticas y perspectivas	45
4.1 Análisis de personas: <i>Challenges 3</i>	49
4.2 Análisis de personas: <i>Sign Up 3</i>	54
4.3 Análisis de personas: <i>Parla Con Me 3</i>	58
4.4 Análisis de personas: <i>Progetto Italiano 3</i>	61
4.5 Análisis de prácticas: <i>Challenges 3</i>	64
4.6 Análisis de prácticas: <i>Sign Up 3</i>	69
4.7 Análisis de prácticas: <i>Parla con Me 3</i>	74
4.8 Análisis de prácticas: <i>Progetto Italiano 3</i>	77

	4
4.9 Análisis de las perspectivas: <i>Challenges 3</i>	81
4.10 Análisis de perspectivas: <i>Sign Up 3</i>	85
4.11 Análisis de perspectivas: <i>Parla con Me 3</i>	89
4.12 Análisis de perspectivas: <i>Progetto Italiano 3</i>	92
4.13 Materiales de inglés LE en tensión	95
4.14 Materiales de italiano LE en tensión	99
V. Conclusiones	102
VI. Referencias Bibliográficas	110

Resumen

La presente investigación constituye un estudio cualitativo de materiales didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera (LE) realizado desde una perspectiva intercultural. Según lo que se establece en él, como punto de partida, tomamos como referencia los prescriptores oficiales relacionados con la interculturalidad del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y lo que se contempla sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011-2015). También retomamos lo establecido en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, Res. 181/12). En Argentina, la enseñanza de LE es obligatoria en todas las instituciones educativas en el Nivel Medio en escuelas públicas y privadas. La lengua hegemónicamente priorizada es la lengua inglesa. Las perspectivas de enseñanza con respecto a LE y la cultura en nuestro país se han puesto en discusión en las últimas décadas y en la Resolución 181/12 sobre los NAP se detalla que la enseñanza de lenguas extranjeras debe fomentar el respeto y la apertura hacia otras culturas. Desde nuestras prácticas y propia experiencia como docentes de LE inglés, nos propusimos visibilizar posibles cosmovisiones fragmentadas que se generan en la inclusión de determinados elementos culturales en libros de texto de inglés e italiano como LE. Esta propuesta se encuadra desde un enfoque intercultural como crítica del colonialismo del poder y como propuesta de decolonialización. Primero, constatamos si el diseño de materiales presenta la reflexión intercultural como un "contenido" y/o como un objetivo de enseñanza, luego, analizamos desde una postura crítica, las instancias de cultura como prácticas, perspectivas y personas. En segundo lugar, examinamos cómo se construyen las identidades y las alteridades en cada uno de los materiales seleccionados. Por último, describimos las implicancias didácticas, a modo de reflexión, a partir del posible impacto de los resultados de este trabajo en las prácticas de enseñanza de LE. Del trabajo realizado, podemos concluir lo siguiente: Si bien en los cuatro manuales se hallaron temas e instancias para el desarrollo de la competencia sociocultural, el aprovechamiento de estas unidades de análisis para propiciar la reflexión intercultural es escasa y no fomenta la interacción entre la cultura del aprendiz y la cultura meta. Consideramos que los hallazgos e implicancias de nuestro estudio constituyen un aporte al campo de la investigación en LE, al

ámbito del diseño, análisis y evaluación de materiales para la enseñanza de LE, y a las prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje de LE, específicamente del inglés y del italiano.

Palabras claves: Reflexión intercultural- cosmovisiones fragmentadas- prácticas- perspectivas - personas

Abstract

The present research constitutes a qualitative study of didactic materials for the teaching of a foreign language (FL) carried out from an intercultural perspective. According to what is established in it, as a starting point, we take as a reference the official descriptors referred to intercultural studies of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Besides, we also consider what is contemplated on the teaching of foreign languages in the Curricular Design for the Basic Cycle of Secondary Education of the Ministry of Education of the Province of Córdoba (2011-2015). We also study what is established in the Core Learning Priority (NAP, Res. 181/12). In Argentina, the teaching of FL is compulsory in all educational institutions in high school, both in public and private schools. The hegemonic priority language is English. Teaching perspectives regarding FL and culture in our country have been discussed in the last decades, and Resolution 181/12 on NAPs states that foreign language teaching should foster respect and openness towards other cultures. From our practices and from our own experience as English FL teachers, we proposed to make visible possible fragmented worldviews that are generated in the inclusion of certain cultural elements in English and Italian FL textbooks. This has been done from an intercultural approach as a critique of the colonialism of power and as a proposal for decolonization. First, we study whether the design of materials presents intercultural reflection as a “content” and/or as a teaching objective, then, we analyze from a critical stance, examples of culture as practices, perspectives, and people. Second, we examine how identities and otherness are constructed in each of the selected materials. Finally, we describe the didactic implications, as a way of reflection, from the possible impact of the results of this piece of research on FL teaching practices. From the study carried out, we can conclude the following: Although topics and instances for the development of sociocultural competence were found in the four manuals, the use of these units of analysis to foster intercultural reflection is scarce, and it does not encourage interaction between both the learner's culture and the target culture. We consider that the findings and implications of our study constitute a contribution to the field of FL research, to the field of design, analysis and evaluation of FL teaching materials, and to the specific practices of FL teaching-learning, specifically of English and Italian.

Key words: Intercultural reflection - fragmented worldviews - practices - perspectives - persons

I. Introducción

1.1 Planteo del problema

Como miembros de una comunidad compartimos una lengua determinada y formamos parte de una misma cultura. De acuerdo con Guillén (2004), “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (p. 838). En consonancia con esta afirmación, en el área de la enseñanza y el aprendizaje (E/A) de lenguas extranjeras (LE), los objetivos han adquirido una nueva dirección: Se debe alcanzar una competencia comunicativa en la que se integren habilidades interculturales, es decir, el aprendizaje de una lengua debe orientarse hacia la adquisición de una competencia comunicativa intercultural (CCI) (Areizaga, 2001). Desarrollar CCI significa, entonces, adquirir una destreza integral, formarse como un hablante intercultural capaz de interactuar de manera apropiada (MCER, 2002) y satisfactoria en situaciones comunicativas interculturales (Hidalgo Hernández, 2005). La concepción de lengua como proceso de interacción social resignifica el rol de las prácticas culturales y pone en evidencia que violaciones a las normas culturales pueden acarrear problemas socio-pragmáticos en la comunicación o incluso ocasionar la ruptura del mensaje (Byram, 2002). Ahora bien, más allá de adquirir sensibilización y concientización en relación con otras culturas para resolver cuestiones de lengua, surge la necesidad de fomentar el desarrollo de una postura crítica ante los elementos del componente sociocultural con los que trabajamos en una clase de LE.

Así, consideramos pertinente recurrir a la antropología social y pensar la cultura, siguiendo a García Canclini (2004), como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p. 34), procesos en los que la lengua es una gran protagonista. En este marco, se espera que los estudiantes creen una conciencia y construyan, a su vez, una identidad intercultural que posibilite la mediación entre lo propio y la otredad (Areizaga, 2001). El concepto de reflexión intercultural e interculturalidad conlleva una relación “entre culturas”, pero esta relación no debe interpretarse

como un contacto entre culturas, sino más bien como un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Walsh (2009) establece que:

Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (p. 41).

Por su parte, Guerrero (1999) afirma que la interculturalidad no es una descripción de una realidad, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas. Para Godenzzi (1996), la interculturalidad debe ser concebida como un proceso y actividad continua, considerada más como verbo de acción que como sustantivo, tarea que le compete a toda la sociedad.

En el ámbito de la educación, una perspectiva intercultural requiere una actitud de respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural en un mundo totalmente globalizado y en constante cambio. Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto a los estudiantes con un mundo culturalmente diferente al propio. Al respecto, el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011-2015) establece que la enseñanza de LE debe ser abordada desde un enfoque intercultural y plurilingüe. Para Benucci (2001), tanto el hablante nativo de otra lengua como el aprendiente están determinados social, histórica y culturalmente por las prácticas sociales de las comunidades sociolingüísticas a las que pertenecen. Según Serrani (2005), el docente de LE debe ser un profesional capacitado para llevar a cabo prácticas de mediación sociocultural en el contexto de la clase observando e interviniendo en conflictos identitarios y contradicciones sociales explicitadas en la lengua que circula en el aula. En el marco de la concepción de la interculturalidad como proceso, Walsh (2006) afirma que la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y de otras subordinadas. De esta manera, se refuerzan las identidades que han sido excluidas para construir una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. Por lo tanto, señala Serrani (2005), los docentes debemos estar capacitados para generar oportunidades de reflexión en las que tanto la lengua como la cultura sean consideradas desde una perspectiva más amplia.

En cuanto a la perspectiva de género, en Córdoba, el Ministerio de Educación de la Provincia según la Ley 26.150, asumió el compromiso y la responsabilidad de transformar la Educación Sexual Integral (ESI) en una Política Pública. Según este documento, la enseñanza

de la ESI debe permitir reflexionar y problematizar “los mandatos y estereotipos socialmente adjudicados acerca de cómo ser varones y mujeres y cómo estos se proyectan más allá de la vida privada de las personas” (p.15). Además, este documento aborda el tema de la salud en relación con la sexualidad y se describen los aspectos saludables de la vida desde el ámbito escolar.

A partir de la necesidad de fomentar una postura crítica en concordancia con las nociones desarrolladas, surgen las preguntas que guían el presente trabajo de análisis de materiales que realizamos: ¿Cómo representan los libros de texto de LE la cultura en términos de personas, prácticas y perspectivas? ¿Qué cosmovisiones del mundo se ponen de relieve y cuáles se encuentran ausentes?, ¿qué supuestos relacionados con la identidad se refuerzan o proyectan y cuáles se silencian? ¿Se evidencia la reflexión intercultural como objetivo de enseñanza desde una mirada crítica como se afirma en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios? ¿Qué similitudes y diferencias emergen de la comparación de materiales de inglés LE con los de italiano LE? Nuestro trabajo consiste en problematizar y estudiar desde una perspectiva intercultural el componente sociocultural en cuatro libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras. Para responder los interrogantes planteados, hemos acotado nuestra investigación a la exploración de tres factores del componente sociocultural: personas, prácticas y perspectivas. Abordamos dichas categorías desde un enfoque intercultural como mecanismo de ruptura de la cultura dominante hegemónica hacia la búsqueda de una transformación del pensamiento que permita visibilizar las identidades excluidas. Esperamos que nuestra investigación constituya un aporte al área de la didáctica de las lenguas extranjeras en virtud de impulsar acciones que se traduzcan en mejoras de la enseñanza de la LE en nuestro contexto educativo.

1.2 Organización del trabajo

Nuestro trabajo se organiza en seis capítulos. En este capítulo presentamos el planteamiento y delimitación del problema y especificamos el estado de la cuestión que organizamos en dos apartados: antecedentes relacionados con manuales de inglés como LE y antecedentes relacionados con manuales de italiano como LE. Este capítulo culmina con los objetivos de nuestro trabajo. En el capítulo II, desarrollamos el marco teórico pertinente en el

que especificamos conceptos clave para nuestro trabajo, a saber, reflexión intercultural, la competencia sociocultural e intercultural. En el capítulo III, proveemos una descripción detallada de los libros para la enseñanza de LE objeto de análisis y el contexto educativo en el que se emplean. Luego, en ese mismo capítulo, describimos la metodología empleada en el proceso de análisis de los materiales. En el capítulo IV, se presenta el análisis de los materiales propiamente dicho. Este último se encuentra dividido en dos partes, en consonancia con los objetivos específicos planteados: primero se encuentra el análisis de las personas, prácticas y perspectivas en cada uno de los libros que constituyen el corpus y luego se presenta la comparación entre los libros de inglés LE y los de italiano LE. El capítulo V incluye las conclusiones del presente trabajo de investigación. Por último, en el capítulo VI se detalla la bibliografía consultada.

1.3 Estado de la cuestión

El recorrido por el estado de la cuestión nos ha permitido advertir el predominio de materiales que se centran en los aspectos lingüísticos y didácticos de la enseñanza de la LE. En general, las propuestas se orientan a la enseñanza de diferentes habilidades, al trabajo con la motivación, la inclusión de las nuevas tecnologías, estrategias y actividades lúdicas para impartir determinados temas. Asimismo, instruyen en relación con la enseñanza a partir de diversos enfoques y teorías pedagógicas (Harmer 2007, 2012; Nunan 1991; Ur 1996; Richards et al 2001; Tomlinson 2011) en Pereyra (2017). Los autores destacan los recursos para la enseñanza y sugieren criterios para la selección y uso de los libros de texto.

Resulta pertinente señalar que, en muchos de los antecedentes relevados, la noción de interculturalidad que subyace en las propuestas no remite a la interculturalidad decolonial, sino a una concepción vinculada con el entendimiento y tolerancia hacia otras culturas. El objetivo que plantean es el de desarrollar la competencia cultural. De aquí que, en el nombre de las subsecciones de este apartado, optamos por incluir el término “dimensión intercultural”, para abarcar la generalidad de concepciones y diferentes perspectivas de análisis que se dejan entrever en los trabajos relevados.

1.3.1 La dimensión intercultural en materiales de inglés como LE

Una investigación que constituye un antecedente directo es la realizada por Pereyra (2017). En ella, la autora estudia la interculturalidad en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de la lengua inglesa. El objetivo es “problematizar y estudiar críticamente desde la perspectiva intercultural-decolonial los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa en libros de texto utilizados en el Nivel Medio de la Ciudad de Córdoba” (p.12). El estudio se centra en tres temas recurrentes en su corpus conformado por seis manuales: la familia, los barrios, países y nacionalidades. Esta autora parte de los conceptos de interculturalidad y decolonialidad propuestos por Mignolo (2003), Philipson (2002) y Puiggrós (2015) en Pereyra (2017) y, para su análisis de las configuraciones culturales e identidad, se apoya en las concepciones teóricas de Hall (2003) y Grimson (2012) en Pereyra (2017). La autora concluye que lo diverso está ausente y que son recurrentes ciertos aspectos de la familia tipo heterosexual, con hijos, lo que conlleva a la invisibilización de las familias monoparentales, homosexuales, sin hijos, por ejemplo. En cuanto a los barrios, su análisis arroja que se presentan como ciudades céntricas, turísticas, con centros comerciales, sin presentar oportunidades para abordar las estigmatizaciones sobre algunos barrios y las relaciones de poder que generan algunos barrios sobre otros, las lógicas de discriminación y exclusión que estas prácticas traen aparejadas, presentes a menudo en el contexto de los aprendices. Con respecto a las nacionalidades y países representados en los manuales, se presentan en general capitales de potencias económicas mundiales. Según Pereyra (2017), la hegemonía discursiva presente en su corpus sobre los países que “existen” y sus configuraciones culturales es parte de la hegemonía cultural, y a través de la implementación de la misma en los materiales educativos encuentra una forma privilegiada de legitimación y reproducción. Esta autora afirma que los materiales en la enseñanza de LE cumplen un rol fundamental lo cual influye en la percepción que tienen los estudiantes de esa LE. Por lo tanto, concluye la autora, como docentes debemos advertir las políticas de las editoriales, cuestionarlas, trascender lo meramente lingüístico, revalorizar y desenmarañar conflictos enmascarados que se perpetúan a través de la lengua inglesa considerada como lengua hegemónica (Pereyra, 2017).

Otro trabajo que ha inspirado esta propuesta es el realizado por López Barrios y Villanueva de Debat (2003), en el cual los autores estudian las características distintivas de los

manuales regionalizados que se encuentran adaptados al contexto local. Estos investigadores las comparan con aquellas de los manuales internacionales diseñados para emplearse en otras partes del mundo a fin de brindar una base para el diseño de materiales adaptados a nuestro contexto. En general, los libros estudiados contienen actividades para que los estudiantes puedan contrastar aspectos de su vida cotidiana, pero son escasas o inexistentes las instancias de apertura a una reflexión intercultural¹ y en algunos casos, en los manuales internacionales, las frases y estructuras gramaticales se encuentran descontextualizadas. Si bien los autores de esta investigación advierten algunos rasgos positivos en cuanto a la regionalización de los libros, también afirman que muchos de los cambios realizados han sido solo cosméticos sin profundizar en características interculturales.

En otra investigación, López Barrios, Villanueva de Debat y Tavella (2008) estudian manuales internacionales, regionalizados y locales² utilizados no solamente en escuelas secundarias sino también primarias en Argentina. Los autores buscan determinar si se incluyen instancias reales de comunicación, pero afirman, además, que “en los materiales para escuelas secundarias se detalla información cultural, pero carecen de oportunidades para que los estudiantes puedan establecer contrastes lingüísticos y culturales” (p. 313). En general, afirman los autores, los textos usados en los manuales no son auténticos, sino que han sido adaptados y secuenciados según la dificultad en cada nivel. Los autores sugieren la inclusión de actividades que fomenten el desarrollo de una reflexión intercultural, ya que no se encontraron actividades que promuevan una actitud reflexiva sobre las características interculturales que permitan al alumno cuestionar la cultura de aprendizaje ni relacionarla con su propia cultura. Como conclusión, los investigadores establecen que los libros de texto analizados no fomentan la reflexión intercultural. Si bien dicho análisis no se realiza desde la perspectiva intercultural/decolonial que enmarca nuestro trabajo, los hallazgos resultan valiosos como primera aproximación a la dimensión intercultural. A su vez, la clasificación de libros de textos que elaboran en tres categorías (internacionales, regionalizados y locales) resulta útil para la

¹ Estos autores conciben la reflexión intercultural como el proceso que involucra el contraste entre dos culturas. Además, consideran que está dirigida a la toma de conciencia de las características de la cultura meta y a la posibilidad de relacionarlas con las de la cultura del aprendiente (López Barrios, Villanueva de Debat y Tavella, 2008).

² De acuerdo con los autores, los libros internacionales son los diseñados para ser empleados en otras partes del mundo; los regionalizados son aquellos internacionales que han sido adaptados a un contexto local; mientras que los locales son diseñados en el país donde se utilizan según los programas específicos, las experiencias de los estudiantes y sus intereses (L Barrios, AB Mario, F Dalla Villa, L Jáimez, EV de Debat, 2003).

descripción de nuestro corpus y para evidenciar aspectos vinculados a las cosmovisiones fragmentadas en relación con el concepto de regionalización.

En el marco de la identificación de componentes de estereotipos o formadores de opinión, Block, Gray & Holborow, (2012a) y Littlejohn (1992) estudian las perspectivas culturales presentes en los materiales didácticos. Littlejohn (1992) analiza los materiales didácticos diseñados para la enseñanza del inglés, los libros producidos que comercialmente pretenden trabajar las cuatro habilidades y todo lo que se necesita en una clase de inglés como LE. Littlejohn (1992) menciona que se debe considerar el “contexto social mayor en el que los materiales se producen, publican y consumen”. Littlejohn (1992) establece que es importante entender³ el marco sociológico en el cual los objetos culturales, es decir los libros de texto, tienen un lugar como representaciones de la sociedad⁴. Littlejohn (1992) analizó manuales de distintos niveles de competencia en la LE para la franja etaria de entre 9 a 13 años, es decir, corresponde a los últimos años de primaria y primeros años de la escuela media. Los libros intentan imponer temas y aspectos lingüísticos en términos económicos, por ejemplo, promueven el consumismo y el neoliberalismo, y sociales al invisibilizar la diversidad de género y al alentar a la heteronormatividad (Pereyra, 2017).

Por su parte, Block, Gray & Holborow, (2012a) estudiaron la presencia de celebridades en libros de textos en inglés durante la década del 70 que coincide con el auge de la enseñanza del inglés y la llegada de políticas neoliberales en el mundo. Luego del análisis, los autores concluyen que la celebridad contemporánea fabricada se puede entender como una especie de individualismo congruente con los valores de la fase del capitalismo. Los autores afirman que durante tres décadas los libros han sido colonizados por discursos de celebridades que sirven para construir una imagen del inglés como idioma de riqueza, individualismo y extraordinario éxito profesional. Los autores concluyen que las ideologías neoliberalistas impactan en el lenguaje, en la enseñanza de la lengua, en la educación, en los docentes y en cómo la globalización y la identidad se conceptualiza en lingüística aplicada (Block, Gray & Holborow, 2012a).

En otra investigación, Despaigne Broxner (2015) realiza un estudio etnográfico crítico para el aprendizaje del inglés de estudiantes que se encuentran geográfica, política y socialmente fuera de las estructuras de poder hegemónicas en el estado de Puebla, México. El

³ Mi traducción

⁴ Mi traducción

objetivo es identificar los factores que dificultan el aprendizaje de los participantes. La investigadora concluye que es necesario enseñar el idioma desde una visión crítica. Los resultados que menciona, vinculados con las percepciones de los estudiantes, confirman la esencia globalizadora del inglés, como lengua asociada con la modernidad global y el poder, posicionada como una de las nuevas formas de dominación si no se enseña de forma crítica (Castellanos, 2003, en Despaigne Broxner, 2015). Una enseñanza crítica del inglés, dice la autora, es una propuesta pedagógica que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar las relaciones de poder dentro de la sociedad y del salón de clase, y a desafiar esa dominación (Salas y Sánchez, 2013) en Despaigne Broxner (2015). Dicha propuesta, busca desarrollar una “enseñanza relevante culturalmente” (Ladson-Billings, 1994) en Despaigne Broxner (2015) que tome en cuenta los conocimientos locales de los estudiantes, que relacionen el idioma con el medio sociocultural, político y lingüístico, y que se enfoque en las necesidades, objetivos e intereses de los estudiantes (Pennycook, 1994; Norton y Toohey, 2004; López G., Stakhnevich, León G. y Morales S., 2006, en Despaigne Broxner, 2015). Si bien este estudio no se centra en el análisis de materiales, se enmarca en teorías poscoloniales que cuestionan las relaciones de poder desiguales entre lenguas y culturas, lo que resulta fundamental trasladar a nuestro trabajo.

Kim & Jiwon (2015) estudian cinco manuales de inglés como lengua extranjera (ILE) desde una perspectiva multicultural. Según Han & Bae, (2005); Lim & Gu, 2005 en Kim & Jiwon (2015) el análisis de textos en inglés demostró que existe más foco en las experiencias de las personas de piel blanca, occidentales y que estas representaciones solían ser fragmentadas y solo trataban los productos. Por otra parte, las prácticas tales como la comida, los festivales, la ropa, lo que contribuye a reforzar la noción de que conocer sobre la cultura de los blancos occidentales y la manera en la que una pequeña porción de la población se comporta en cuanto al uso del inglés. Kim & Jiwon (2015) afirman que esto tiene como resultado una reflexión intercultural escasa para desarrollar la competencia intercultural. Estudian la dimensión cultural de cinco factores: Cultura como productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas. Estas dos últimas categorías se retoman de Moran (2001). Utilizan el marco teórico presente en Chao (2011) citado en Kim & Jiwon (2015), que incluye: Cultura de origen (C1), cultura meta (C2), cultura internacional (CI), interacción cultural (IC) y universalidad a través de la cultura (UC). Los autores concluyen que en los manuales LE existe menor cantidad de contenido de comunidades y personas, esto resulta relevante, ya que esto nos lleva a considerar cómo se construye la imagen de las comunidades y personas o si están ausentes. Además, estos autores afirman que los contenidos sobre la interacción intercultural,

término entendido como lo establece Chao (2011) en Kim & Jiwon (2015) debe ser trabajada a través de actividades específicas. Por ejemplo, a través de casos de estudio, resolución de problemas, cambio de roles para ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud positiva, conocimiento, habilidades en la comunicación internacional⁵. Los autores (Kim & Jiwon, 2015) concluyen que las comunidades y las personas se encuentran representados en los manuales en menor medida. Los investigadores afirman que esta falta de equidad en los contenidos presentados podría mejorarse por medio de la inclusión de más oportunidades para reflexionar sobre las diferencias y similitudes en varias culturas y países.

1.3.2 La dimensión intercultural en materiales de italiano como LE

En cuanto a investigaciones previas de manuales de italiano como LE, nos valemos de dos trabajos en particular, relacionados con la interculturalidad y el análisis de manuales de lengua italiana, que anteceden al presente. En Chiabrandi, Negritto, Milano y Voltarel (2012), las autoras se abocan al estudio del componente intercultural en seis manuales de enseñanza y aprendizaje del italiano. Los niveles A1, A2 y B1 ya han sido analizados en una primera etapa de investigación, mientras que los manuales a examinar en el período 2014- 2015 corresponden a los niveles B2, C1 y C2. En estos trabajos en el año 2012 y 2014- 2015, las autoras toman lo estipulado en el MCER (2002) en cuanto a la dimensión intercultural⁶. Llegan a la conclusión de que los enfoques comunicativos acentúan la importancia de la competencia lingüística en desmedro del componente cultural, el binomio lengua-cultura se ve desplazado. En cuanto a las actividades individuales, la información se relaciona o interpreta, pero no se alienta a los estudiantes a la comparación reflexiva intercultural. Solo en uno de los libros de italiano se

⁵ Mi traducción

⁶ Estas autoras toman el nuevo aporte del MCER (2002) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas a la didáctica de la LE con la incorporación a la tabla de competencias, de los saberes interculturales. Según el MCER (2002) sobre la dimensión intercultural, establece que se debe considerar una concepción más amplia de los enfoques comunicativos que ponen el acento en una competencia lingüística en desmedro del componente cultural, sin una visión crítica de la comunidad otra.

hallaron actividades escritas diseñadas para fomentar una competencia intercultural⁷. Por último, las investigadoras advierten que existe una carencia de conciencia generalizada por parte de los autores de materiales de LE que no contribuye con la tarea del docente para incorporar a sus clases la dimensión intercultural, más allá de la competencia comunicativa. Las autoras Chiabrando, Negritto, Milano y Voltarel (2012) continúan focalizándose en estudiar el espacio dedicado a la competencia intercultural y determinar el grado de importancia que reviste la dimensión intercultural en los manuales de aprendizaje de la lengua italiana. En otro trabajo, las autoras (2014-2015) se proponen observar el tratamiento de las prácticas culturales de los italianos en los manuales que los estudiantes argentinos utilizan para el aprendizaje de LE. Asimismo, estas autoras plantean verificar si los autores de los manuales de italiano manifiestan algún interés por la identidad cultural del estudiante como así también describir los tipos de actividades que aparecen en los textos y establecer si se consideran ciertos aspectos de la comunicación intercultural. Las investigadoras arriban a las siguientes conclusiones: La falta de conciencia generalizada por parte de quienes diseñan materiales didácticos obstaculiza que los docentes dispongan de herramientas necesarias para incorporar a sus clases la dimensión intercultural. En solo uno de los manuales italianos de los tres que analizaron, las actividades escritas demuestran el propósito de potenciar habilidades y actitudes que propicien el desarrollo de una competencia intercultural.

En una investigación sobre la didáctica del italiano, Celentin y Serragiotto (2000) estudian el proceso de adquisición de una segunda cultura desde varios puntos de vista. Por un lado, Celentin y Serragiotto (2000) afirman que los estudiantes atraviesan un proceso de aculturación, una adaptación a la cultura meta sin renunciar a su propia cultura. El factor más importante que influye en la aculturación es la diversidad o la distancia social entre las culturas, así como lo expresaron Acton y Walker de Felix (1986), en Celentin y Serragiotto, 2000). Para estos autores, adquirir una segunda lengua implica la adquisición de una segunda cultura y esto está relacionado con el alto contenido social que posee una lengua. Los autores detallan que la relación intercultural a menudo puede ser percibida como un problema, como una fuente de conflicto y, por lo tanto, evitada. En este caso, “el sujeto que decide no interactuar con la diversidad cultural, está más inclinado a analizar lo diferente de sí mismo a través de las rígidas categorías mentales de su propia cultura, produciendo, de esta manera, una imagen del otro

⁷ Las autoras adoptan la definición de “competencia intercultural” propuesta por Meyer (1991, en Oliveras, 2000, p. 38). Esta definición sostiene que una competencia intercultural es “una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible el enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas” (p. 38).

subjetivo, impregnado de prejuicios y estereotipos⁸” (Celentin y Serragiotto, 2000, p.7). Para estos autores, “es necesario que exista una información correcta de las costumbres y usos de un pueblo (...) para no caer en estereotipos que podría crear falsas interpretaciones”. Siguiendo la definición de Balboni (1999) en Celentin y Serragiotto, (2000) “así se dan caracterizaciones que derivan de la racionalización general de los estereotipos” (Celentin y Serragiotto, 2000, p.8). Estos autores además afirman que la educación intercultural propone formar “personas (...) capaces de mantener su propia identidad (...), poseer una mentalidad flexible según el contexto sociocultural, generar curiosidad e interés en la confrontación con otras culturas” (p.23). Para estos autores, “la evolución de la tecnología (...) ha marcado las diferencias culturales que se encuentran presentes entre las naciones y ha generado la necesidad de estudiarlas y comprenderlas” (p. 23). Esto, continúan los autores, es una ventaja para la economía y la política: “la problemática de la comunicación intercultural se refleja de manera desastrosa en las relaciones internacionales entre los exponentes de las diferentes culturas” (p.23). En Italia, la inmigración es un fenómeno que trae aparejados problemas de integración y aceptación. Para estos autores, como una alternativa al etnocentrismo (entendida como el pensar que las características de la propia cultura son superiores a la de otra cultura) sería desarrollar una “actitud de policentrismo que establece que la diferencia cultural debe ser valorada” (p. 23-24). Estos autores concluyen que luego del análisis de interculturalidad, los docentes de LE deben estar atentos al reconocimiento de cómo las dos culturas son similares o se diferencian para así evitar el uso de estereotipos.

Por su parte, Aramburu (2008) analiza la interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje del italiano como LE, específicamente, se enfoca en los métodos de enseñanza que se emplean. Sostiene que si bien el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) establece que los estudiantes de lenguas extranjeras deben desarrollar una competencia intercultural, sin embargo, para esta autora, esto no siempre sucede en la clase de italiano. La autora investiga el papel del profesor como intermediario intercultural y la posibilidad de adoptar métodos eclécticos para la enseñanza / aprendizaje de una LE, concretamente la lengua italiana. Aramburu (2008) menciona que en un apartado del MCRE se hace referencia a que los estudiantes deben adquirir un conocimiento sociocultural. Se trata de una noción de la sociedad

⁸ Además, los autores analizan actividades en la enseñanza del italiano como LE desde los conceptos de aculturación, shock cultural y distancia social. Según estos autores, la aculturación es el interés por una lengua que no es la propia. El shock cultural es la etapa en la cual el individuo advierte las diferencias culturales de su cultura y de la cultura que aprende. En cuanto a la distancia social, esta se refiere a la proximidad cognitiva y afectiva entre las dos culturas que se encuentran en contacto

y de la cultura del país o de los países de los que se estudia la lengua. Además, forma parte del conocimiento del mundo para evitar los posibles estereotipos, que se generan en la mente de los estudiantes referidos a las diferentes culturas (MCRE, 2002). Aunque el método más utilizado al enseñar una LE es el método comunicativo, según esta autora, la traducción es una forma de enseñanza que puede contribuir a la comprensión integral de la lengua. Aramburu (2008) considera que es imprescindible que los estudiantes aprendan la manera de pensar y también el comportamiento de los hablantes mientras aprenden la cultura italiana. Aramburu (2008) afirma que es imprescindible la formación intercultural del profesor para que pueda “traducir” los aspectos culturales que puedan ocasionar choque entre culturas y es quien se encargue de eliminar los estereotipos ya instalados en la mente de los estudiantes. De esta investigación resulta relevante destacar el rol del profesor como el encargado de visibilizar lo naturalizado en los estereotipos ya instalados como dice la autora.

Nencioni (2014) en Elorza, I. (ed.), Carbonell i Cortés, O. (ed.) (2014), por su parte, estudia manuales de italiano como LE para no hablantes de esa lengua que viven en Italia. Específicamente para adultos inmigrantes que deben aprender qué es efectivo y apropiado en la comunicación con hablantes nativos en Italia y para aquellos que estudian italiano en el exterior para jóvenes y audiencias sin especificar. La autora investiga la enseñanza y aprendizaje del italiano como LE, los recursos didácticos como los plantean las editoriales y si estos contribuyen a la construcción de un imaginario intercultural (Nencioni, 2014, en Elorza, I. et al. 2014). Esta autora asegura que un enfoque intercultural contempla la idea de cultura como interacción en un mundo que se comparte, una visión crítica de uno mismo donde existe interacción entre personas con orígenes e historias distintas. Nencioni, 2014, en Elorza, I. et al. (2014) define a los espacios donde se desarrolla la competencia intercultural como “los ámbitos de la comunicación donde se desarrolla y se configura de forma preferente el momento discursivo sobre el hecho intercultural” (p.140). Esta investigadora afirma que la oferta de manuales italianos es amplia y diversificada según los contextos de enseñanza. Los libros de textos ejercen una función de “mediación en las descripciones de aspectos culturales, con una iconografía especialmente pensada para generar una actitud positiva hacia el nuevo objeto de estudio” (p.141). Por ejemplo, esta autora sostiene que en la enseñanza de español - italiano o viceversa, se parte desde una sobrevaloración de conocimientos previos y, que los temas varían según el contexto de aprendizaje. Cuando el contexto de aprendizaje es fuera de Italia, teniendo en cuenta un grupo de jóvenes, “el recorrido temático reproduce las indicaciones del Marco Común de referencias y el estereotipo reside (...) en los itinerarios de conocimiento sugeridos”

(p.141). Nencioni, 2014, en Elorza, I. et al. (2014) advierte que los manuales no suelen proveer en los primeros niveles, espacios de reflexión intercultural más allá de la comparación y contrastación sobre horarios, la comida o fiestas tradicionales. Sin embargo, esta autora considera que existe un cambio de paradigma en los libros que proponen la reflexión intercultural como un hilo conductor en la enseñanza-aprendizaje (Bozzone Costa 2005) en Elorza, I. et al. (2014) y, que se prioriza no la observación, sino la educación intercultural considerando fundamental la aproximación histórica para poder comprender de la contemporaneidad (Mezzadri 2007, en Elorza, I. et al. (2014). Además, Nencioni (2014) establece que los itinerarios temáticos se presentan sumamente distintos cuando el objetivo del aprendizaje es la inserción inmediata en la sociedad italiana. Por ejemplo, temas como el trabajo y la vivienda, cuando el contexto italiano requiere de un conocimiento correcto de derechos y saberes. Según esta autora, no se encontraron matices o palabras distintas en el material ni instancias de acceso a “una competencia ciudadana para aquellas personas que presentan fuertes carencias formativas ya en el contexto de procedencia” (p.142). En este ejemplo, el aprendizaje del italiano significa la alfabetización de adultos, con lo novedoso del contexto residencial añadido a la experiencia desconocida para el estudiante. Continúa esta autora, que los estudiantes extranjeros que se incorporan a la enseñanza obligatoria necesitan conocer las nociones lingüísticas, así como también alcanzar un nivel satisfactorio de competencia participativa (Zorzi, 1996, en Elorza, I. et al. (2014). Según la autora, esto es importante porque esto permite que los propios italianos pueden mirarse en otro, en otras explicaciones y narraciones ponen de relieve otra forma de ver lo cotidiano, por ejemplo, en la descripción de la casa, al escuchar otros relatos, inevitablemente cambiamos los nuestros (Giorgi, 2008, en Elorza, I. et al. (2014). La autora concluye que, si la competencia cultural se entiende como la capacidad de poder relativizar a uno mismo, para así cuestionar su propia identidad, esto insoslayablemente nos lleva a abandonar posturas rígidas, “la renuncia a la certeza, “a las ideas de toda la vida que parecen tener fuerza y autoridad precisamente gracias a su reiteración. No puede construirse intercultural sin la conciencia del intercambio como paradigma de la condición humana” (p.145).

En virtud de los trabajos relevados, en general, advertimos que las propuestas en los manuales de LE no proyectan una visión crítica a partir de la reflexión, sino que se centran en la importancia de pensar factores extralingüísticos al momento de trabajar con otra lengua (Byram y Fleming 2009, Scarino, Oxford 1996, en Pereyra (2017). En algunas investigaciones, se menciona que determinados materiales incluyen elementos locales y que se han elaborado

ediciones compartidas entre editoriales inglesas y argentinas, como Richmond. No obstante, estas inclusiones no se realizan desde un cambio de paradigma, desde la decolonialidad del poder (o al menos esto no se explicita en dichos estudios).

La ardua búsqueda de trabajos que aborden la inclusión de contenidos interculturales desde una perspectiva crítica, más allá de fomentar el respeto a la diversidad, en los materiales de inglés e italiano como LE refuerza la evidente necesidad de estudios como el que emprendemos. Esta realidad nos sirve de fundamento para la inclusión de materiales en lengua italiana, sobre todo, como parte del corpus del presente trabajo. Independientemente de los resultados particulares esperamos que, del análisis de las personas, las prácticas y las perspectivas en el corpus, se generen interrogantes que abran el abanico de posibilidades para futuras investigaciones. Además, esperamos que los hallazgos constituyan un aporte para investigadores, docentes y para aquellos involucrados en el diseño y/o selección de los materiales didácticos para emplear en nuestro contexto educativo.

1. 4 Objetivos

Objetivo General:

- Visibilizar posibles cosmovisiones fragmentadas que se generan en la inclusión de determinados elementos culturales en libros de texto de inglés LE e italiano LE, desde un enfoque intercultural como crítica del colonialismo del poder y como propuesta de decolonialización.

Objetivos Específicos:

- Constatar si el diseño de materiales presenta la reflexión intercultural como un "contenido" y/o como un objetivo de enseñanza.

- Analizar, desde una postura crítica, las instancias de cultura en términos de los siguientes factores del componente sociocultural: personas, prácticas y perspectivas. Examinar cómo se construyen las identidades y las alteridades en cada uno de los factores seleccionados.
- Describir las implicancias didácticas, a modo de reflexión, a partir del impacto posible de los resultados de este trabajo en las prácticas de enseñanza de LE.

II. Marco teórico

2.1 Cultura y componente sociocultural

Existen numerosas acepciones del término *cultura*. La RAE (2019) define a la cultura como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social”. Geertz (2001) provee una definición basada en la antropología simbólica y la antropología cognitiva: la cultura es “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios” (p.70). Además, afirma Geertz (2001) “la cultura comprende una serie de mecanismos de control: planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (...) que gobiernan la conducta” (p.51). En un gran número de investigaciones, como las realizadas por Areizaga (2001), Spychala (2008) y Miquel (1992), se establece que lengua y cultura son dos conceptos que no pueden darse en forma aislada. De esta conexión emerge el término de binomio lengua-cultura.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Areizaga (2005) menciona que el *componente cultural* está formado por los datos históricos, políticos y geográficos de los países de la lengua meta. Es decir, como producto que los estudiantes debían conocer, en el marco de un enfoque informativo, como ella lo denomina, que se empleaba en el pasado. Miquel (2004) considera que el término *componente sociocultural* remite al “conjunto de creencias y saberes, (...) presuposiciones, conocimientos y actuaciones” (p.513). Para Riutort (2010) en García Balsas (2017) dicho término hace alusión a la dimensión cultural en su expresión únicamente cognitiva y considera el componente intercultural en su dimensión triple de actitudes, saberes y habilidades. Otros autores como Yuen (2011) retoman lo establecido en el National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP) (1996) en Yuen (2011) y distinguen entre la *Cultura* con “C” mayúscula y la *cultura* con “c” minúscula. La primera se refiere a la cultura formal: Las instituciones formales (sociales, políticas y económicas) así como también las grandes figuras de la historia, y a aquellos productos de la literatura, el Arte y la ciencia que tradicionalmente se encontraban relacionados

con la cultura elite (NSFLEP, 1996, p.44 en Yuen (2011). La segunda, dice Brody (2003) hace referencia a la vida diaria estudiada por sociólogos y antropólogos: “la casa, la ropa, la comida, las herramientas, el transporte y todos los patrones de comportamiento que los miembros de la cultura consideran necesarios y apropiado” (p.39). En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002), que brinda una base común para la elaboración de programas y orientaciones curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras se menciona que los aprendices deben desarrollar un *conocimiento sociocultural*. Un conocimiento no tan solo de la sociedad sino también de la cultura de la comunidad en las que se habla la lengua extranjera (MCER, 2002). Resumimos aquí, las características de una sociedad, de su cultura que figuran en dicho documento: i) la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales; ii) los valores, creencias y actitudes en referencia a las clases sociales, grupos profesionales, riquezas, culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social, historia, minorías, identidad nacional, países, estados y pueblos extranjeros, política, artes, humor; iii) las convenciones sociales y tabúes sobre el comportamiento y a las conversaciones, iv) el comportamiento ritual (MCER, 2002, p.101).

Areizaga (2005) distingue y describe dos tipos de enfoques en relación con el componente sociocultural en el aula de LE. La autora menciona que durante los años 80’, con el auge del enfoque comunicativo, se incluyeron aspectos culturales tales como las reglas de comportamiento comunicativo, y las variedades sociolingüísticas, En esa época, sigue la autora, “la cultura era entendida en el aula como “civilización”, como una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los éxitos y producciones de personajes prestigiosos, junto con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta” (Areizaga, 2001, p. 196). Esta autora denominó a esto como un *enfoque informativo* del abordaje de la cultura. Debido a que este enfoque era limitado se buscó superar la enseñanza de la lengua-cultura como producto a conocer, es decir, como una acumulación de conocimientos declarativos, dado que llevaba a la estereotipación y visión acotada de la cultura meta, entre otros (Areizaga, 2005). De esta manera emerge otra manera de trabajar el componente cultural en la clase de LE, un enfoque procesual que Areizaga (2001) denomina *enfoque formativo* (2001). Tanto Areizaga (2001) como Omaggio (1986) afirman que en la actualidad el sujeto aprendiente no solo debe adquirir un conocimiento declarativo sobre la cultura meta, sino que necesita herramientas para desarrollar las habilidades y actitudes esenciales que le permitan conocer sobre otras culturas. Areizaga (2001) y Omaggio coinciden en que este conocimiento se construye a través de la reflexión crítica, la investigación y la

evaluación. Además, afirman que son los estudiantes los que deben comprometerse para poder resignificar la cultura por medio del descubrimiento y de la reflexión (Omaggio, 1986, en Areizaga, 2001).

En el NSFLEP (1996) en Yuen (2011) figura una clasificación de cultura expresada en diferentes categorías. Estas luego son retomadas y empleadas en otros estudios por Yuen (2011), Moran (2001) y Kim & Jiwon y los autores se refieren a ellas como factores o aspectos del componente sociocultural:

- **productos:** incluye desde objetos hasta disciplinas como el arte, la literatura, la arquitectura y la música. Yuen (2011) entiende que esta categoría abarca las películas, los programas de televisión, así como también la comida, los productos como la muñeca Barbie e incluso los textos impresos como es el caso del libro de Harry Potter. En suma, Yuen (2011) identifica objetos o dispositivos que hacen referencia a una cultura en particular.

- **personas:** las personas, para Moran (2001), son los individuos que representan la cultura y su comunidad de manera única. La identidad personal y la vida personal juegan un rol primordial en el desarrollo de una persona cultural⁹. Esta categoría se refiere a íconos culturales o personajes conocidos, como lo establece Garton & Graves (2014). Se incluyen aquí personas famosas individuales.

- **prácticas:** las prácticas, según Moran (2001), son las operaciones, la manipulación de productos culturales, así como también los actos, prácticas comunicativas ritualizadas. En Moran (2011), una situación social es un casamiento y dentro de esta se encuentran diversas prácticas como “mandar las invitaciones, saludar a los invitados, dar y recibir regalos, participar en la ceremonia, entre otras” (p.37). Esta categoría incluye las costumbres típicas de una cultura tales como celebraciones específicas y características de la sociedad en sí (Yuen, 2011).

- **perspectivas:** Moran (2001) considera que las perspectivas son las percepciones, las creencias, los valores y actitudes que subyacen los productos y guían el comportamiento de las personas en la práctica de la cultura. Estas perspectivas pueden ser explícitas, pero suelen estar implícitas, no son advertidas por la comunidad. Incluyen, también, contextos sociales específicos, circunstancias y grupos en los que los miembros llevan a cabo prácticas culturales.

⁹ Mi traducción

Siguiendo a Moran (2001): “Las palabras, las frases, expresiones idiomáticas, revelan valores y creencias intrínsecas a una cultura” (p.37). Esta categoría abarca, entonces, las percepciones, los valores, las actitudes, las creencias, los valores, los mitos y las visiones del mundo.

De la descripción de las categorías, observamos que muchas de ellas abarcan características mencionadas también en el MCER (2002), solo que aparecen allí expresadas u organizadas de otra manera. Asimismo, tanto en ese documento como en los trabajos consultados, hay contenidos que figuran dentro de los contenidos obligatorios establecidos en los NAP y en el Diseño. En cuanto a la interculturalidad en los NAP, estos especifican que una perspectiva plurilingüe e intercultural “apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas” (Res 181/12 p.1). Por ejemplo, el Diseño establece algunos de los contenidos obligatorios en los últimos dos años del ciclo orientado a minorías, del trabajo, cuestiones de género y salud. En el capítulo del marco metodológico del presente trabajo, retomamos los aspectos que constituyen el componente sociocultural. Si bien hay algunas divergencias entre lo que abarcan los factores mencionados más arriba y nuestras categorías de análisis, nos valemos de esas taxonomías como punto de partida para seleccionar, identificar y analizar los aspectos socioculturales presentes (o ausentes) en el corpus de trabajo desde una perspectiva particular, a saber, desde un enfoque decolonial.

2.2 La interculturalidad en clave decolonial

Como menciona Areizaga (2001), no todos concebimos la *interculturalidad* y su desarrollo de la misma forma. Para exponer la perspectiva que adoptamos en el presente trabajo, nos valemos principalmente de los aportes de Rehaag (2006), Walsh (2006) y García Canclini (2004). Para Walsh (2006), la interculturalidad es un cambio de pensamiento, una transformación política, social y económica. Sostiene la autora que esto no quiere decir que la interculturalidad promueve un desarraigo de los paradigmas que fueron establecidos a lo largo de procesos coloniales, sino que genera un “pensamiento otro”. En un trabajo más reciente, a saber, Walsh (2009), la autora afirma:

La interculturalidad no es solo el contacto entre culturas y que esta perspectiva muchas veces funciona encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (p.3).

Al respecto, Rehaag (2006) afirma que el término se refiere al encuentro entre culturas. Una interacción que surge del supuesto de que todas las culturas son igualmente válidas y en un proceso de entendimiento mutuo que permite no únicamente el acercamiento hacia un otro, sino que también implica un enfrentamiento con la propia cultura (Rehaag, 2006). La interculturalidad establece Hall (1997), puede ser entendida como el proceso de construcción de una hegemonía nueva que no solamente desafía la hegemonía del Estado, sino que también impulsa y marca otras maneras de construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias. A propósito de esto, Walsh (2006) sostiene que para lograr una transformación estructural y socio-histórica debemos alejarnos de la dinámica de inclusión de los estados. Debemos alejarnos de la lógica de funcionamiento moderno de los gobiernos y así construir una nueva alternativa que no solo se sume a esta dinámica, sino que forme parte y se involucre en la cultura y base de los pueblos.

García Canclini (2004), por su parte, establece que la interculturalidad se funda en un doble reconocimiento de identidades y sugiere un acercamiento cultural basado en la concientización y en la objetivación de la cultura de origen y de la cultura del otro. Siguiendo a Philipp (1995) en Pereyra (2017), esta perspectiva en el ámbito de la educación favorece la construcción de la identidad social y cultural, de esta manera se produce una apertura a la alteridad y a la comprensión interétnica. Según Comboni Salinas & Juárez Núñez (2013), se necesita una revaloración de la identidad tanto individual como la social, a través de la cual los sujetos sociales se cuestionen la colonialidad del saber. Es decir, que se pretende “Una revaloración que permita a estos sujetos renegociar los elementos de la auto y hétero identificación. Estos elementos reproducen las jerarquías y dualidades impuestas desde el colonialismo a través de una violencia simbólica que lleva a la subvaloración de la propia identidad” (Camboni Salinas & Juárez Núñez, 2013, p.1).

Tubino (2003) sostiene que debemos destacar que el reconocer al otro implica respetar su autonomía, percibirlo como valioso y este verdadero reconocimiento tiene lugar en la experiencia del encuentro con el otro. Así, debemos entender que la relación entre identidad y alteridad es indisoluble y de interdependencia absoluta (Philipp, 1995).

Todorov (1984) en Bidaseca (2010), reelabora la concepción bajtiniana del yo y el otro para luego distinguir tres dimensiones que determinan nuestra relación con los otros: 1) una dimensión epistemológica (o el conocimiento del otro); 2) una dimensión ética, "axiológica" (normalmente expresada en términos de igualdad, superioridad o inferioridad); y 3) una dimensión praxeológica, que concierne a la proximidad o la distancia entre el yo y el otro, la coincidencia o no coincidencia de sus visiones del mundo (Todorov, 1984, en Bidaseca, 2010). Según el autor, las tres dimensiones no son mutuamente exclusivas ni necesariamente deben coexistir. Pueden tener lugar combinado de diferente manera en contextos sociohistóricos disímiles, para apreciar las relaciones intersubjetivas en situaciones particulares (Todorov, 1984). Un ejemplo de la relación entre el yo y el otro es el caso de la construcción de Europa Occidental y de todo lo ajeno a ella. Al respecto, Quijano (2000) expresa lo siguiente sobre el otro de Europa y sobre la modernidad y la racionalidad. Para este autor, la Europa Occidental y el resto del mundo han sido codificados en una dualidad de nuevas categorías tales como Oriente- Occidente, primitivo-civilizado, mágico/científico, tradicional-moderno, racional-irracional.

Spivak (1985) introduce el concepto de "alterización" (othering) para asimilar el mecanismo por el cual Occidente construyó a sus "otros" y se construyó a sí mismo. Esta conceptualización implica la dialéctica por la cual se justifica la superioridad del colonizador junto con la inferioridad de los colonizados. Entonces, resulta necesaria la búsqueda de una teoría del discurso colonial que, inspirada por Edward Said (1978) en Spivak (1985), analiza el colonialismo como un texto. La experiencia colonial posee tanto una dimensión material como simbólica (sistema de representaciones) (Spivak, 1985).

Como lo establece Walsh (2006), la palabra interculturalidad significa potencia, así como también "indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales "otros"; una forma "otra" de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad" (Walsh, 2006, p.35). Estos modos de reflexionar, desafían las normas dominantes y abren la posibilidad para la descolonización y la construcción de sociedades más equitativas y justas. Entonces, Walsh (2006), afirma que la interculturalidad y la decolonialidad son conceptos que deben ser entendidos como procesos que se encuentran en una lucha continua. "Una lucha dirigida a enfrentar y a desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación y de Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro concebido por las elites locales, la academia y el occidente, y a hacer construcciones e

imaginarios distintos” (Walsh, 2006, p.35). La estrategia representacional de la estereotipación como sostiene Hall (1997) tiende a reducir, esencializar y naturalizar la diferencia cultural. Pensemos entonces, en la mirada esencializadora y naturalizadora que los textos de las editoriales utilizan para la enseñanza de LE (Hall, 1997).

Adherimos a la concepción de interculturalidad de Walsh (2006) como proceso y como mecanismo de transformación; seguimos a Hall (1997) cuando señala que este proceso de construcción impulsa y marca otras maneras de construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias. En suma, consideramos a la interculturalidad como mecanismo de ruptura de las hegemonías existentes, de alguna manera, naturalizadas e implícitas, que nos permite visibilizar lo ausente y proponer alternativas a las configuraciones de las identidades presupuestas.

2.3 De la reflexión intercultural hacia una conciencia intercultural

Algunos autores entienden el término *reflexión intercultural* como sinónimo de la comparación y contrastación de Cultura 1 (C1) y Cultura 2 (C2) López Barrios y Villanueva de Debat (2007). López Barrios & Debat (2007) explican que existen distintos grados de reflexión que llevan a cabo los aprendices en relación con la cultura propia (C1) y la cultura meta (C2):

En la Situación 1, la C1 y C2 se presentan, pero aisladamente; en la Situación 2 existe algún tipo de acercamiento entre ambas culturas en cuanto a la comparación entre ellas; y la Situación 3, en la que se les solicita a los estudiantes reflexionar críticamente sobre su propia cultura y la C2, lo que requiere de un mayor grado de conciencia intercultural.

Pulverness (2003) señala que, para desarrollar una reflexión intercultural, los materiales y las prácticas pedagógicas necesitan contemplar la identidad cultural de los estudiantes, así como también contemplar con mayor profundidad el tipo de cambio cultural que subyace la experiencia del aprendizaje de una lengua extranjera (p. 427). Asimismo, Byram (2002) entiende que la complejidad de nuestras sociedades multiculturales ha originado el hecho de reformular el esquema tradicional de la cultura meta y la cultura nativa. Es por esto que, dice el autor, deberíamos fomentar a que los estudiantes puedan relacionarse con la alteridad, con

“los otros”, ya sean estos individuos de su propia comunidad o de otras comunidades más alejadas (Byram, 1995).

El MCER (2002) establece claramente que la relación entre “el conocimiento, la percepción y la comprensión entre la comunidad de los estudiantes y la comunidad objeto de estudio producen una conciencia intercultural que engloba la diversidad regional y social entre ambas comunidades” (p.170). Por consiguiente, el desarrollo de una conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en el que una comunidad se ve representada desde la perspectiva del otro, a menudo perpetuando estereotipos culturales. Al respecto y con el objetivo de superar lo estereotipado, entre las destrezas interculturales que se especifican en el MCER (2002), aparecen las siguientes: Los estudiantes deberán desarrollar 1) la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera y 2) la capacidad de ser sensibles y 3) la capacidad de superar relaciones estereotipadas. De esta manera, la reflexión intercultural estaría direccionada hacia el logro de una conciencia de interculturalidad, concebida de acuerdo con lo que establece Atienza (1997): “La conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente...” (p.101).

Estas nociones se alinean con la visión de Areizaga (2001) respecto de la construcción de una identidad intercultural en los aprendices de una LE mediante un enfoque formativo:

Basado en una visión del aprendizaje más acorde con el constructivismo (...), es decir, como una parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural (...), lejos tanto del etnocentrismo como de la aculturación que se producen desde un enfoque informativo. Sus propuestas parten de una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar, tanto de la cultura de origen (C1) como de la cultura meta (C2), y defienden un aprendizaje experiencial” (Areizaga et al., 2005, p.29).

Tanto Areizaga (2001) como Byram (2002) afirman que los aprendices no solo deben adquirir un conocimiento declarativo sobre la C2 para insertarse de un modo eficaz en esa cultura, sino más bien necesitan de otras herramientas para desarrollar habilidades y actitudes que les permitan conocer sobre otras culturas. Este proceso, sostienen los autores, implica la construcción de la otra cultura a través de la reflexión, la investigación, la evaluación y la crítica (Omaggio, 1986, en Areizaga, 2001).

En cuanto a la noción de estereotipo y estereotipos de belleza, necesitamos definir qué entendemos por estereotipo, específicamente del estereotipo de belleza de mujer. Según Amossy y Herchberg (2001) los estereotipos son representaciones colectivas de manera

simplificada de personas, de instituciones o de grupos que condicionan formas de pensar, sentir y actuar. Murolo (2009) afirma que existe un estereotipo de belleza física en el terreno de la posmodernidad. Desde la publicidad, afirma este autor, se ha presentado una imagen de mujer perfecta, y que el estereotipo de belleza física “designa no solo un orden estético a seguir sino también todo un modo de vida que se crea en el mismo devenir de perfeccionarlo, sustentarlo y perpetuar” (Murolo, 2009, p. 2).

Otro aspecto fundamental para nuestro análisis es el concepto de currículum oculto de género. Existe un contrato implícito en el cual se deja por sentado que las mujeres están dedicadas a trabajos de cuidado ya sea como docentes o enfermeras y que en las tareas del hogar también son las encargadas de realizar la limpieza, cocinar, por ejemplo. Esto hoy es considerado trabajo no remunerado, y por ello, invisibilizado. Sin embargo, gracias a la incorporación de ESI en las escuelas, se propone cambiar estos paradigmas enraizados en nuestra sociedad ya naturalizados para transformar la distribución de roles más equitativa y, con ello, hacer una sociedad más igualitaria

Por último, y en consideración de nuestro contexto particular, resulta relevante retomar el concepto de pensamiento fronterizo que, siguiendo a Mignolo (2003) en Pereyra (2017), consiste en “la relación entre conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado por el mundo occidental” (2003, p.138). Según Mignolo (2003) en Pereyra (2017), este pensamiento fronterizo nos invita a reflexionar y construir desde la conciencia de nuestra posición intermedia como latinoamericanos, entre el eurocentrismo académico y las culturas tradicionales o populares. Se trata de poder deconstruir estereotipos ya enraizados en nuestra cultura y en los manuales de LE para así desafiarlos y hasta rechazarlos. Este pensamiento fronterizo, siguiendo a Mignolo (2003) en Pereyra (2017), no transforma el pensamiento hegemónico, sino que promulga el diálogo entre los subalternizados y para que los dominantes inicien una conversación, un debate. Tanto el arte como la educación conforman espacios de diálogo entre conocimientos y formas de pensar. Ya no es el conocimiento hegemónico, eurocéntrico el referente, sino “el deseo a construir posibilidades de reflexionar desde posicionalidades situadas y subjetivas, hacia encuentros intersubjetivos” (Walsh, Mignolo, Linera, 2006, p. 58).

En suma, en nuestro trabajo el término reflexión intercultural debe entenderse como una práctica en la que se cuestionan las configuraciones presentes en los materiales y que se direcciona hacia el logro de una conciencia de interculturalidad. El foco se encuentra en

analizar si “los sistemas de representación de la ‘diferencia’ y la ‘otredad’ han cambiado o si, por el contrario, aún persisten resabios de estereotipos arcaicos en la sociedad contemporánea” (Hall, 1997, p. 225). Es decir, se intenta ir más allá de la comparación y contrastación de C1 y C2 para hacer explícitas las valoraciones naturalizadas, en línea con los trabajos de Walsh (2006) y García Canclini (2004), y desestabilizar la lógica de lo estereotipado con el fin de construir representaciones alternativas.

2.4 La interculturalidad en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y en el Diseño Curricular (2011-2015)

En este apartado, hacemos referencia a la normativa de nuestro país y al sistema educativo en cuanto a la enseñanza de LE. Consideramos, en primer lugar, lo que establece el documento del Consejo Federal de Educación sobre los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras (LE) en relación con la interculturalidad. Los NAP han sido creados teniendo en cuenta las bases fundamentales que deben sustentar la enseñanza de las lenguas extranjeras, tales como el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués, en Argentina. De esta manera, los NAP de LE concentran la especificidad de los aspectos propios de cada una de las lenguas extranjeras, pero desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, en otras palabras, su papel en el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes en nuestro país (Res. 182/12). En los NAP, “la perspectiva plurilingüe e intercultural apunta a tornar visibles las relaciones entre lenguas y culturas (,,,) y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas”(p.1). Esta perspectiva propone resaltar la relación del binomio lengua-cultura que está en el currículum y sensibilizar a docentes y a estudiantes sobre la pluralidad de las lenguas y culturas. Además, los NAP privilegian no solo el saber de las lenguas y el lenguaje, sino que priorizan “la formación de ciudadanos respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales (...) frente a la diversidad” (p.1).

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro contexto, tendremos en consideración lo que establece el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación

Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011-2015). Este documento establece que la enseñanza de LE debe ser abordada desde un enfoque intercultural y plurilingüe. Esto implica tener en cuenta una serie de variables tales como la diversidad cultural, la equidad de género, las manifestaciones artísticas, los avances de la ciencia y la tecnología, los derechos humanos, la salud, y la necesidad de integración, entre otros, en virtud de un bien común. Para ello, el Diseño Curricular (2011-2015) especifica que se tomarán las perspectivas lingüísticas, sociales y culturales para poder fortalecer, poco a poco, la capacidad de los estudiantes para participar en la diversidad de prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura. Según las necesidades de la comunidad cordobesa, como lo establece el Diseño Curricular (2011-2015) en la Orientación Lenguas del Diseño Curricular se expresa que se profundizará el estudio de la lengua cultura inglesa y se establece la incorporación del estudio de una lengua adicional (extranjera, vernácula o de los pueblos originarios, regional, de inmigración antigua y reciente, de herencia, clásica, de señas) según sea la situación particular de cada escuela. Cada institución podrá optar por solo una de las siguientes alternativas: a) Dos lenguas adicionales susceptibles de ingresar en el espacio escolar y ser incorporadas a la enseñanza. Siguiendo del Diseño (2012-2015), en un mundo en donde las tecnologías representan un instrumento fundamental para educar a nuestros estudiantes desde una perspectiva intercultural y plurilingüe para facilitar la comunicación entre las personas. Una formación permite que los estudiantes tengan una visión más amplia del mundo a través del contacto con las comunidades que hablan esa lengua y la cultura que los representa y propicia una conciencia cultural. El Diseño también especifica que la formación plurilingüe e intercultural, desde una perspectiva profesional y laboral, permite ampliar el conocimiento hacia otras áreas como las ciencias del lenguaje, las nuevas tecnologías, el turismo, entre otras. Otro punto que se detalla en el Diseño es que los egresados no solo podrán perfeccionarse en las lenguas aprendidas para acceder a estudios superiores, por ejemplo, sino que también podrán insertarse en el mundo del trabajo con un valor agregado reconocido mundialmente (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2010). Así, según el Diseño (2012-2015), la enseñanza de cada una de las lenguas-culturas elegidas en la Orientación deberá:

- Abordarse de un enfoque plurilingüe e intercultural que permita el reconocimiento, valoración, aceptación y respeto por la diversidad y singularidad cultural de otros pueblos, superando todo tipo de discriminación y consolidando la identidad nacional.
- Generar un espacio de convivencia pacífica, y respetuosa de las diferentes manifestaciones lingüísticas y culturales.

- Promover el diálogo abierto entre las distintas culturas; establecer vínculos con personas de otras nacionalidades y con el ámbito del saber; fortalecer el compromiso con valores éticos y democráticos; generar lazos de solidaridad y fomentar la participación activa de los estudiantes en su entorno.
- Brindar las condiciones para la mediación intercultural en el entorno cercano de los estudiantes, a través de tareas de índole social, educativa, jurídica, económica, sanitaria u otras.
- Propiciar la articulación con los centros de estudios superiores en idiomas para orientar a los estudiantes en su elección.
- Ofrecer espacios de contacto con organizaciones relacionadas con el mundo del trabajo y en las que las lenguas cumplan un rol importante. (p.4)

2.5 La hegemonía de la lengua inglesa

En el sistema educativo argentino, el inglés como LE es la lengua obligatoria del currículo oficial y el italiano es una de las lenguas extranjeras que puede formar parte de la oferta curricular. A nivel global, en la actualidad existe un creciente desplazamiento de otras lenguas por parte del inglés (Phillipson, 1992). Phillipson (1992) afirma que la lengua inglesa es considerada hegemónica y posee el estatus de lengua internacional que responde en primer término al poder, específicamente al poder político y militar, tal como ha ocurrido desde hace muchos años con otras lenguas. Según Phillipson (1992), el discurso que acompaña y legitima la constante expansión del inglés ha sido tan persuasivo que esta lengua se considera como equivalente a progreso y prosperidad. El inglés ocupa un lugar privilegiado en nuestro país; al respecto Pozzo (2009) retoma lo establecido en la Ley Federal de Educación que establece lo siguiente:

El inglés, además de lengua extranjera, es una *lingua franca*, ya que carece de fronteras políticas, geográficas y culturales. Se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, una lengua en poder de extranjeros que cada vez se aleja más de sus raíces culturales e históricas. Es la lengua de la música pop, la computación y la bibliografía especializada, el lenguaje alternativo cuando dos hablantes no comparten una lengua en común. A pesar de que lo habla menos gente que el español, es el idioma que todos deben saber para no quedar relegados en un mundo donde el inglés es una herramienta fundamental. La escuela debe lograr que los alumnos y alumnas se integren a esta

macrocomunidad que se sirve del inglés para resolver sus cosas. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996a, p. 8)

De aquí que el inglés se considera la lengua de la comunicación internacional, como un instrumento de vinculación e integración; ahora bien, también se menciona la contraparte, su función como instrumento de segregación y como un dispositivo que hace explícita la pertenencia o no a esta macrocomunidad. En una parte de la cita se menciona que la lengua inglesa “cada vez se aleja más de sus raíces culturales e históricas” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996, p. 8). Sin embargo, en el aula resulta imposible pensar en la enseñanza de esta lengua de manera aislada, dado que ello implicaría, por ejemplo, que los materiales didácticos que se emplean en las instituciones educativas se encuentran desvinculados del contexto geopolítico en el que se producen y circulan. Basabe (2009) establece que los materiales poseen sistemas de representaciones de “diversos modos de organizar, agrupar y clasificar conceptos y de establecer relaciones complejas entre ellos” (p.128). Estos sistemas, a su vez, establecen relaciones de poder articuladas en el discurso. Los libros de texto son productos institucionalizados y los de inglés como LE son principalmente producidos en áreas culturales centrales: Inglaterra y Estados Unidos, por ejemplo, las editoriales como Oxford, Cambridge y Longman, para los libros de inglés, y editorial Alma y Edilingua para los libros de italiano que son italianas, entre otras, lo que, siguiendo a Littlejohn (1992), tiene repercusiones en el diseño de estos. Littlejohn (1992) considera que los materiales nos brindan información sobre los factores que dan origen a los materiales y que el diseño, actividades y ciertas características tienen una aceptación que se refleja en las ventas. Para Littlejohn (1992), las circunstancias de creación de un material requieren de un contexto social más amplio que el de los materiales de producción, publicidad y consumo. El autor afirma que existe una estrecha relación entre el contexto general y el de los materiales en un coherente marco macrosociológico que permite que los objetos culturales, en este caso, los textos de LE, sean percibidos en términos de cómo incorporan representaciones de la sociedad.

El estudio de este autor, Littlejohn (1992), nos permite advertir cómo los materiales de LE, lejos de ser objetos culturales objetivos, pueden considerarse el resultado del capitalismo, regidos por la oferta y la demanda, que transmiten y replican discursos hegemónicos de quienes los producen. En otras palabras, inevitablemente, los materiales reflejan un entramado de aspectos socioculturales, algunos de manera implícita, que generalmente hacen eco del posicionamiento de algunas culturas, las dominantes, como superiores y en desmedro de otras. Podemos afirmar entonces que los materiales didácticos, entonces, operan como constructores

de imaginarios, sentidos, subjetividades y estereotipos que reproducen el pensamiento colonial (Littlejohn, 1992, p.14).

Para Quijano (2000) modernidad y colonialidad del poder representan dos caras de una misma moneda. La colonialidad del poder se refiere al modo en que el proceso de colonización cultural español trató de eliminar las diferentes formas de conocimientos indígenas para luego reemplazarlas con conocimientos que se consideraban más adecuados para el objetivo civilizatorio. La colonialidad del poder (Quijano, 2000) reforzaba la hegemonía de la producción de conocimientos europeos en el mundo que se nutría de las taxonomías raciales del siglo XVI, en otras palabras, en una clasificación jerárquica que asignaba un lugar específico a cada raza en la jerarquía social de la época. El poder colonial europeo legitimó dicha taxonomía como verdad científica y la usó como pilar sobre el que consolidó el dominio sobre sus colonias (Castro Gómez, 2008). Mientras el colonialismo se refiere al pasado, la colonialidad se refiere a las relaciones coloniales que siguen existiendo hoy en día, tanto a niveles globales como locales, ya que las relaciones humanas siguen basadas en relaciones jerárquicas (Quijano, 2000). Este autor afirma que la colonialidad del poder ocurre entonces cuando se favorece el conocimiento occidental o global en detrimento del conocimiento indígena o local.

Durante mucho tiempo, la formación de los docentes de LE en Argentina privilegió una sola mirada unidireccional respecto de las materias de corte cultural y de la formación en general. Según Beacco (2010), el enfoque didáctico favorecido fue el de la adquisición y acumulación de conocimientos y de saberes declarativos relacionados con la cultura extranjera. Estos saberes han sido transmitidos a través de un discurso descriptivo-explicativo e impartido por el profesor. También contribuyeron a crear una imagen de la cultura extranjera idealizada, monolítica, uniforme y objetivable, en la que la cultura de pertenencia, la identidad propia y la experiencia cultural del aprendiente era dejada de lado. Los riesgos de la implementación de este modelo llevan a la inevitable creación de estereotipos. En consecuencia, se reproduce la propagación de visiones monoculturales y se dificulta el diálogo real entre pares. A su vez, se presenta la obstaculiza la comunicación entre la cultura denominada extranjera y la de los propios estudiantes, como se plantea en el Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario de la Provincia de Córdoba (2011). Por muchos años, este enfoque perpetuó generalizaciones abusivas, ya que se establecen jerarquizaciones obteniendo así visiones reduccionistas y estructuradas, perpetradas en la creencia de que existe un único

esquema cultural universal a partir del cual se organizan todas las culturas. Para Benucci (2001) es de suma importancia centrar la educación en el aprecio y la apertura hacia el otro sin juicios de valor como la mejor manera para alcanzar la comprensión intercultural. De esta manera, el interés intercultural se convierte en una meta fundamental de la didáctica porque advierte el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, la curiosidad y el interés por el otro. Una perspectiva intercultural supone, para Benucci (2001), la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente. Por lo tanto, este enfoque concibe a la cultura como un sistema teórico-práctico conformado por discursos altamente complejos relacionados entre sí y a través de los cuales una comunidad cultural se desarrolla y se identifica. Por consiguiente, desde la antropología social, debemos pensar a la cultura “como un conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de vida social” en los que la lengua interviene como una gran protagonista (García Canclini, 2004, p.34).

Christine Hélot (2005) en Pozzo (2009), reconocida profesora y lingüista francesa, apela a combatir la hegemonía del inglés producto de la invasión de la cultura norteamericana. Esta profesora argumenta que no se trata de una postura personal antinorteamericana:

No podemos tener una sola cultura. La apertura a otras culturas es la educación en la alteridad: cuanto más estudiamos las lenguas más descubrimos las culturas, y más comprendemos a los otros. Y cuanto más comprendemos a los otros, somos más tolerantes a la diferencia y tenemos menos actitudes etnocéntricas o racistas (Hélot, 2005, p. 12, en Pozzo, 2009).

Esta situación desafía las declaraciones de la Ley Federal de Educación acerca de la necesidad de fomentar el plurilingüismo en las escuelas. Malén (2006) en Pozzo (2009) enumera las consecuencias negativas de esta Ley. Específicamente, con respecto al francés, por ejemplo, que en algunas provincias fue eliminada su enseñanza, se cerraron los profesorados y al no haber nuevos graduados se hicieron cargo de las horas profesores de otros lugares, se disminuyeron las horas de francés y se dictaron otras materias. Los docentes titulares debieron adaptarse para mantener su trabajo. Algunos de estos docentes enseñan idioma nacional, o comparten horas con docentes de otras materias, dan clases de teatro o tecnología, en general se suprimieron las horas y en muchas escuelas el francés pasó a ser una materia opcional. La situación se agravó con otros factores coyunturales. La demanda constante del idioma inglés en el mercado laboral la convierte en la lengua más elegida entre las ofertas educacionales, en tanto su conocimiento, junto al de la computación, es un requisito indispensable para conseguir trabajo. En consecuencia, el habla cotidiana se está poblando de anglicismos empleados

indiscriminadamente. De aquí que no podemos ignorar el legado colonial socio histórico que subyace nuestra vida cotidiana. Las relaciones de poder que comenzaron en la época colonial se siguen suscitando hoy en día en diversos ámbitos, incluido el de la educación.

2.6 Los materiales didácticos y la legitimación de discursos

Los libros de textos empleados para la enseñanza de una LE son recursos institucionalizados, y desde nuestro conocimiento experiencial como docentes advertimos que los libros reproducen una visión determinada, propia de la diferencia colonial sobre “el otro”, que se presenta específicamente en la elaboración que realizan de los contenidos culturales (tales como personas, prácticas y perspectivas).

Littlejohn (1992) establece que es necesario advertir el lugar social general de los materiales, ya que forman parte de los procesos socioeconómicos de descalificación y comodificación¹⁰. El autor agrega que, en la relación entre los materiales didácticos y la sociedad, emerge un “sentido común” debido a que las prácticas sociales se encuentran mediadas por los individuos que se encuentran en el proceso de producción de estos materiales (p.15).

Como lo menciona Basabe (2006), a partir de 1990 se genera un proceso a partir del cual se denomina al discurso del inglés como lengua internacional o EIL con énfasis en su “identidad regional” o como formando parte de una amplia “cultura internacional”. Poco a poco, América Latina ha sido incorporada en los sistemas representacionales de los libros de texto de inglés como LE. Los teóricos expertos en esta disciplina como por ejemplo McKay (2002) en Basabe (2006), han descrito una serie de características del inglés como lengua global: por ejemplo, “que los estudiantes no deben internalizar las normas culturales de los hablantes nativos, que la propiedad de la lengua se desnacionaliza, y que el fin educativo del

¹⁰ Comodificación es un término que proviene del inglés. El diccionario Cambridge lo define como algo que es tratado o considerado como una “commodity”. Es decir, que es algo puede ser tratado como un producto que se puede comprar o vender. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/commodification>

inglés como lengua global es capacitar a los estudiantes para comunicar sus ideas y su cultura a otros” (p. 12).

Durante la década del 80, Pulvernes (2003) asegura que con el advenimiento de nuevos enfoques comunicativos en la enseñanza de LE se priorizó la enseñanza de la forma y estructura del lenguaje excluyendo la dimensión cultural. Sin embargo, continúa Pulverness (2003), el crecimiento incuestionable del inglés es otro factor que representa un desafío al incluir contenido cultural que parece estar libre de este tipo de contenidos. Según Pulverness (2003) las metodologías utilizadas en los manuales construían al estudiante como un empresario internacional o como un turista, pero con la rápida globalización se generó una nueva conciencia relacionada con la identidad intercultural. Este autor afirma que los materiales de LE como cualquier otro producto internacional es objeto de análisis, sobre todo porque estos materiales en general son producidos por docentes de Europa Central y Europa del Este. Es decir, que estos materiales son producidos por países hegemónicos para ser consumidos en el resto del mundo, en nuestro caso en particular, en Córdoba, Argentina.

De este modo, los conceptos e investigaciones anteriormente mencionados nos servirán de fundamento teórico para llevar a cabo nuestro estudio. El análisis nos permitirá advertir si la relevancia de ciertos aspectos culturales o la ausencia de otros podrían contribuir con representaciones de tendencias ideológicas que transmiten valores en los libros de textos elegidos. También estudiaremos si la transmisión de estos valores favorece la creación de ciertas representaciones positivas de algunos grupos sociales o menos deseados de otros grupos sociales. En nuestro trabajo, estudiaremos las características culturales que propendan a la reflexión intercultural, es decir que sensibilicen hacia una toma de conciencia de las diferencias entre la cultura propia y la cultura de la lengua meta considerando que ninguna de las dos culturas es superior a la otra. Por consiguiente, resulta fundamental examinar estos materiales con una visión crítica, de manera que los hallazgos que emerjan resultarían útiles para los diversos actores relacionados con el material y la tarea educativa (docentes, estudiantes, directivos de instituciones educativas, diseñadores de materiales, entre otros).

2.7 La reflexión intercultural desde un giro decolonial

Según Veronelli (2016), es necesario analizar relaciones lingüísticas de poder y también es necesario examinar los efectos lingüísticos de lo que Aníbal Quijano (2000) ha llamado la colonialidad del poder. Según esta investigadora, la reflexión desde un giro decolonial se remite a la relación entre raza, lenguaje y habla que implica entender la colonialidad como relación comunicativa que no es algo de lo que se pueda dar cuenta vía teoría de la acción comunicativa moderna. Por el contrario, la teoría moderna de la comunicación esconde y disfraza la lógica de silencio de la colonialidad lingüística. Por esta razón, esta autora propone un cambio de paradigma que muestra el mundo moderno/colonial como un sistema de poder ejercido sobre la construcción de la realidad. Este giro permite pensar en la investigación de la producción histórica de la colonialidad lingüística, que cuestiona los modos en que las actividades y esfuerzos comunicativos se han ido transformando a medida que las gentes han sido racializadas a través de instituciones legales, políticas, educativas, laborales, y civiles. Este cambio de paradigma implica una reflexión intercultural en clave decolonial sobre cómo esas transformaciones han sido rechazadas, resistidas, disputadas de muchas maneras y desde diversas lógicas. Para esta autora, es necesario revelar el lado colonial, echando luz sobre aquello que la modernidad arrojó fuera del espacio público, es un primer paso ya decolonial en esa dirección. Debido a las condiciones comunicativas creadas por la colonialidad lingüística, esta autora concluye en que no podemos asumir que quienes estamos en la diferencia colonial podemos vernos, entendernos mutuamente y entrar en conversación crítica como si no existiera la colonialidad. Esto es fundamental a la hora de pensar y de buscar conexiones entre alternativas decoloniales en el ámbito de la enseñanza de las LE entendiendo éstas como prácticas y proyectos articulados que resisten las colonialidad del poder en sus múltiples e interconectadas formas. Una teoría decolonial de la comunicación en los materiales de LE debe enfrentar y negociar las complicaciones de la dificultad de diálogo que ha producido la colonialidad del lenguaje (Veronelli, 2016).

III. Metodología

3.1 Descripción del corpus

En este capítulo describimos los manuales que constituyen el corpus de estudio, y especificamos la metodología adoptada para el análisis realizado.

Los materiales que constituyen nuestro corpus son los siguientes: *Challenges 3* y *Sign up 3* para la enseñanza del inglés y *Parla Con Me III* y *Progetto Italiano Junior III* para la enseñanza del italiano. En general, se trata de libros internacionales y solo el libro *Sign Up 3* está regionalizado, es decir, se encuentra adaptado a nuestro contexto local. Estos libros de texto fueron producidos durante el último decenio y pertenecen al nivel intermedio de LE. En la actualidad, son utilizados en los últimos dos años de la escuela media de ámbito privado y público por lo que consideramos importante investigar el impacto y el alcance de estos manuales en cuanto a la reflexión intercultural. Además de describir el fenómeno intercultural en los libros de texto escogidos queremos exponer semejanzas y diferencias entre ellos y rasgos que propicien la reflexión intercultural.

El corpus que se analizará está conformado por dos libros de inglés:

- *Challenges 3*
- *Sign Up 3*

Y dos libros de italiano:

- *Parla con me 3*
- *Progetto Italiano Junior*

Descripción de *Sign Up 3*

Sign Up es una serie de tres libros, desde un nivel inicial a un nivel pre-intermedio especialmente diseñado para adolescentes que estudian inglés como LE. Estos libros cuentan con 8 unidades y proyectos para desarrollar y practicar las cuatro habilidades lingüísticas: el habla, la comprensión auditiva, lectora y la escritura. Al final de cada libro se incluye una práctica adicional de vocabulario y gramática. Cada lección ha sido diseñada con situaciones de la vida real y actividades contextualizadas para el desarrollo de la enseñanza de la lengua extranjera de manera sistemática. En estos libros, se propician oportunidades para relacionar los contenidos de cada lectura con la propia experiencia de los aprendices. Algunos de los temas presentes en dicho libro se encuentran relacionados con la ética, problemas ambientales, diversidad cultural, educación, trabajo, tecnología, actividades de recreación y ciudadanía; utilizados en proyectos y actividades de debates críticos. Si bien la editorial de este libro es británica y se encuentra ubicada en Oxford, Inglaterra, posee editoriales alrededor del mundo donde cada país adapta ciertos textos según sus propios intereses. En este caso, estos libros han sido impresos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y adaptados al currículo de la enseñanza de la lengua inglesa según el contexto argentino. El enfoque de estos libros se encuadra en el enfoque comunicativo como el resto de los manuales aquí analizados.

Descripción de *Challenges 3*

Esta serie comienza con un nivel principiante, luego pre-intermedio y el *Challenges 3* es un libro de nivel intermedio, es el tercero de una serie de cuatro niveles, de una editorial británica. Estos libros poseen un enfoque basado en los temas que son de interés general, especialmente para jóvenes, para practicar y desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: el habla, la comprensión auditiva, lectora y la escritura. Estos libros contienen 10 unidades temáticas, una serie de actividades de repaso de cada unidad para que los estudiantes continúen ejercitando sobre los asuntos presentados en el libro, así como también listas de vocabulario y secciones de gramática con teoría y práctica. El enfoque de estos libros se anuncia como comunicativo. En la primera unidad, se presentan a los personajes que superan diversos obstáculos a lo largo de todo el libro. Las actividades son variadas desde lecturas, ejercicios con opción múltiple u ordenar oraciones. En cada unidad, se presenta un apartado que hace referencia a las estructuras gramaticales que deben ser reforzadas, así como también algunas

referencias fonéticas para practicar la pronunciación de ciertas palabras. Al final de los libros, existen actividades de repaso para verificar el vocabulario y estructuras de los temas vistos anteriormente. En cuanto a la cultura reflejada, a grandes rasgos, se muestran escuelas, actividades y temas relacionados con la cultura anglosajona, aunque en menor medida se trabaja con otras culturas como la japonesa, la irlandesa, mexicana, entre otras.

Descripción de *Parla Con Me III*

El *Parla Con Me I* es el primero de un curso de italiano para extranjeros creado expresamente para adolescentes de entre trece a dieciocho años. Es decir que el nivel es para principiantes, el nivel II es pre- intermedio y el III intermedio. Estos libros poseen 10 unidades temáticas y un apéndice para repasar los temas y estructuras vistas anteriormente. Es el resultado del trabajo en conjunto de la editorial italiana y de la Sociedad Dante Alighieri utilizado en varios países. Estos libros contienen temas centrales de los lugares y las actividades relacionadas con el mundo de los jóvenes. Poseen 10 unidades temáticas, cuatro macro- temas: Internet, el contacto, arte del cine, música y de la literatura, así como también tendencia. En este libro, se han diseñado actividades para desarrollar las cuatro competencias descritas en el MCER según las necesidades comunicativas de los estudiantes adolescentes. *Parla Con Me I* es un libro que se propone fomentar el aprendizaje de los estudiantes de un modo autónomo. Algunas de las actividades incluyen textos escritos auténticos y audios, relacionados con situaciones de comunicación auténtica, siempre con temas de interés y de utilidad para los jóvenes. En general, los temas se encuentran relacionados con la cultura italiana de los jóvenes en la actualidad.

Descripción de *Progetto Italiano III*

En las primeras páginas de los libros, los autores establecen los objetivos generales para la enseñanza del italiano como lengua extranjera para adolescentes. Contienen 6 unidades y luego se incluye un manual de ejercicios para continuar la práctica. Estos libros también proponen que los estudiantes participen en la página web de la editorial para reforzar lo cubierto. Los temas que trata el manual son: artistas, libros, música, hábitos, pasatiempos y temas relacionados. Dicha temática tiene como finalidad motivar a los estudiantes a que se acerquen

a la cultura y a la lengua italiana de un modo activo. Estos libros han sido diseñados en tres niveles de un curso multimedia de italiano para adolescentes y pre-adolescentes que desean adquirir el nivel B1 del MCER. El libro narra una historia en forma de cómic que tiene como protagonistas a cinco jóvenes. En cuanto a otras características de estos libros es la estructura del manual como la de una revista juvenil, con noticias e información que les interesa a los jóvenes, el apéndice gramatical trata cada fenómeno gramatical estudiado. Por su parte, los dibujos son modernos, dinámicos y mantienen el equilibrio justo entre caricatura y material fotográfico. Los libros poseen una serie de ejercicios, un test final con ejercitación para cada unidad que respeta la tipología de certificaciones internacionales, glosario multilingüe, disponible online. En general, la cultura predominante que se transmite es la cultura italiana.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo de carácter comparativo dentro de un paradigma general cualitativo, aunque contemplamos la medición de algunos elementos. Respecto de los lineamientos metodológicos que adoptamos, nuestro trabajo es predominantemente de índole cualitativa, ya que se encuadra en el análisis de materiales. Por su parte, detallaremos más adelante nuestras unidades de análisis de las personas, las prácticas y las perspectivas.

IV. Análisis

Como punto de partida, resulta pertinente retomar los conceptos de personas, prácticas y perspectivas, dado que estos aspectos constituyen las categorías de análisis. Según el documento Foreign Language Standards (1996) en Yuen (2011) la cultura incluye: 1) las prácticas de comportamiento, 2) perspectivas filosóficas y 3) las personas de una sociedad. En dicho documento, se concibe a las prácticas como las acciones de las personas, es decir, a las maneras de celebrar días festivos y eventos tales como los cumpleaños, así como también a las actividades diarias características de determinado grupo de personas. Siguiendo esta definición, la forma en la que los miembros de una cultura se saludan, aprenden, trabajan, interactúan cotidianamente se consideran prácticas. En cuanto a las perspectivas, esta categoría abarca cómo la gente de una cultura ve el mundo, sus valores, en qué creen, la relación entre humano y naturaleza, por ejemplo, también se incluyen las creencias y actitudes hacia la vida y la muerte, el concepto de familia, de amistad, el valor del trabajo, todo esto pertenece a la perspectiva cultura, las perspectivas no resultan tan fáciles de identificar, pero podemos inferirlas a partir de la observación de las personas y las prácticas de la cultura. En la categoría personas consideramos no solo los íconos culturales o personajes conocidos, como en Garton & Graves (2014), sino que incluiremos también a las personas no famosas, como en Yuen (2011).

Las personas, prácticas y perspectivas se conciben como construcciones sociales, entendidas como lo detalla Knoblauch (2008) en Rizo García (2015):

que la realidad en la que todos vivimos es construida en y por medio de nuestros actos. Lo que es la realidad consta de las instituciones “menores” o “mayores” de la acción. Y lo que significa realidad es determinado por lo que estas instituciones aceptan como conocimiento y divulgan por medio del lenguaje. Es decir, no hay realidad sin seres humanos. Los seres humanos producen la realidad en y mediante sus actos. Y lo que es fundamental desde un punto de vista sociológico: en esta labor los humanos no están solos. Es más, la realidad solo adquiere un carácter objetivo debido a que es compartida con otros, es decir, porque es intersubjetiva (Knoblauch et al., 2008, p.14 en Rizo García (2015).

En otras palabras, los actos se relacionan con las prácticas sociales y es inevitable que las personas no construyan la realidad a través de sus actos y, además, las personas utilizan el lenguaje para expresar sus cosmovisiones del mundo y comparten estas cosmovisiones con otros humanos. Por esta razón, nuestras unidades de análisis están relacionadas con personas,

con prácticas sociales y con perspectivas. Consideramos que sería una muestra interesante para analizar la cultura que se transmite en los manuales del corpus debido a que estos operan como constructores de imaginarios, subjetividades y estereotipos reproducen la ideología colonial (Pereyra, 2017).

De una primera observación de los manuales objeto de estudio surgió la necesidad de seleccionar las partes o secciones que se analizarían. De aquí que recurrimos a la secuenciación de aprendizajes y contenidos fundamentales correspondientes al Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Ciclo Orientado de Educación Secundaria, en adelante, DCPC, (2011-2015). Esta información orienta los procesos de planificación, ya que en dicha secuenciación se detalla qué es lo que todos los estudiantes de nivel medio deben indefectiblemente aprender en cada año escolar, sin que esto implique que sea lo único que se debe aprender (DCPC, 2011-2015). Nos nutrimos de estos ejes para la selección de las temáticas, es decir, tomamos esos contenidos como criterio para enfocarnos en las unidades que tratan esos temas y analizar en cada una de ellas las personas, prácticas y perspectivas en los manuales de LE que conforman el corpus.

Si partimos, como adelantamos, de los contenidos presentes en el Diseño Curricular para la provincia de Córdoba (2011-2015) para estudiantes de 5.º y 6.º año, entre ellos figuran temas relacionados con la Formación ciudadana:

- la problemática de género
- las mayorías y las minorías
- los ghettos
- la salud
- los estereotipos
- los derechos humanos.

Vinculamos, entonces, estas temáticas con la primera unidad de análisis, a saber, personas. En otras palabras, observamos cómo es el tratamiento de las personas en las unidades de nuestro corpus relacionados con los mencionados en el DCPC (2011-2015) en el corpus seleccionado.

4.1 Análisis de personas: *Challenges 3*

Challenges 3, de la editorial Longman, es un libro que ha sido utilizado en el último año de la escuela media en varias escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba. Existen 139 fotografías de personas jóvenes de entre 10 a 30 años en el libro, solo 10 son, aparentemente, personas mayores de 30. Evidentemente, esta elección no es fortuita debido a que este libro está dirigido a una franja etaria bien definida: los adolescentes. Cuando se presentan personas fuera de ese rango es para debatir la diferencia generacional entre padres y adolescentes, para hablar de los conflictos que pueden surgir entre ellos o simplemente para presentar algún docente en una institución educativa. En la portada del libro, podemos observar cuatro imágenes: una mujer rubia y un chico de pelo castaño remando en un bote, un joven que está haciendo breakdance con un grupo de mujeres jóvenes como espectadoras; en otra imagen se ve a un chico tocando una guitarra eléctrica junto a otro joven que está escuchando música con auriculares y, por último, un hombre que parece estar explicándole a una mujer, ambos de espaldas, mientras miran unos molinos generadores de energía eólica. La mayoría de las personas fotografiadas son de etnia europea, de piel clara y cabello, en general, claro, excepto una de las imágenes, la pareja de los molinos de energía eólica tiene la piel trigueña lo que permite pensar que pueden ser hindúes o latinos. Esta distribución, en términos cuantitativos, se repite en el resto del libro, lo que nos lleva a identificar un patrón. Podemos adelantar que la prevalencia de determinadas imágenes, un 75 % aproximadamente, contribuye, por lo menos en cierto grado, a perpetuar la dominación hegemónica de la raza blanca, y, por ende, a invisibilizar otras culturas. Otro análisis que se desprende de la portada es que tres de las cuatro imágenes muestran a mujeres que admiran u observan alguna destreza de los hombres, lo que refuerza la constante dominación patriarcal presente en muchos países occidentales. Solo en la imagen de los dos jóvenes escuchando música y tocando la guitarra se muestra una relación simétrica entre los dos muchachos, son dos jóvenes que claramente comparten intereses, ninguno tiene más poder que el otro. Debido a los instrumentos y objetos en la imagen (guitarra eléctrica, auriculares, batería, jeans, zapatillas, y a la decoración de la habitación) podemos inferir que ambos jóvenes poseen un poder adquisitivo de clase social alta o de clase media. Esta imagen excluye e ignora a personas con otra realidad, o a minorías que no tienen a su alcance este tipo de objetos o la posibilidad de tocar un instrumento, por ejemplo, y a su vez,

refuerza un estereotipo occidental y europeo. De todas maneras, aquí problematizamos el recorte que muestra este manual del corpus en donde no es arbitrario que se elija a dos jóvenes, dos varones. Esta selección no es únicamente relevante para representar al grupo de jóvenes, franja etaria que representa la audiencia de este libro, sino que, en cierto modo, pareciera reforzar la dominación de los hombres sobre las mujeres.

En el Módulo 2, *Talentos*, se trata el tema de las habilidades que poseen diferentes personas y se repite el estereotipo de los jóvenes ingleses, talentosos, sin problemas aparentes, felices y cuyas características físicas son recurrentes e invisibiliza a las minorías y a otras culturas en general. Este contenido se emplea para propuestas de actividades de oralidad, lectura y comprensión auditiva. En general, las personas se presentan como íconos del cine, de la música, de la juventud, aspectos recurrentes que aparecen de manera naturalizada en los manuales. Por ejemplo, los cantantes que se presentan aquí son jóvenes, famosos, talentosos y de piel blanca, de cabello rubio y ojos claros. Además, podemos afirmar que se destacan los atributos occidentales asociados al éxito como la juventud, tener tez blanca, ser delgados, ser atractivos y tener lo que se denomina una buena presencia. Advertimos que no encontramos muchas instancias de personas que no cumplan con este estereotipo de belleza, no se muestran personas con sobrepeso o con otras características que representen lo diferente o la alteridad. Este patrón hegemónico de personas jóvenes de raza blanca y exitosas se replica en casi todo el manual y no se presenta lo diverso. Tampoco se muestran personas que no cumplan con este parámetro como exitosas, a menos que se muestre como para representar algo extraño, algo raro, alejado de la realidad planteada en el manual como en la sección de *Across Cultures* que analizaremos en los párrafos siguientes.

En este módulo también podemos observar imágenes de personas famosas. En primer lugar, se presenta un texto sobre un famoso ilusionista joven, David Copperfield, y otro sobre el gran escapista Houdini; en ambos casos, se muestran fotos que ilustran el texto. A posteriori, se presentan talentos de mujeres famosas a través de la historia, en textos que aparecen bajo el título *Talentos escondidos*, se incluyen historias de mujeres científicas, poetas, compositoras y artistas. Si nos enfocamos en la problemática de género, podemos destacar que es el único libro de los cuatro que analizamos que muestra a mujeres talentosas de épocas pasadas. En general, en todos los otros libros del corpus, los textos relacionados con talentos o actividades asombrosas están caracterizados por hombres, lo que refuerza el estereotipo patriarcal. A pesar de la inclusión de mujeres talentosas en esta sección, observamos que existen disparidades en las representaciones de los talentos: Se presentan, primero, los hombres famosos, con fotos que ocupan casi toda la página o con símbolos que fomentan la extraordinaria tarea realizada por

ellos y los textos que acompañan las imágenes son más extensos y contienen más información. Luego, se presentan los textos descriptivos más cortos que cuentan la vida de estas mujeres. No obstante, hacia el final de cada texto, se mencionan escollos de la vida de estas mujeres como, por ejemplo, que tenían que escribir bajo un pseudónimo porque en esa época no estaba bien visto que una mujer sea escritora. En el caso de la compositora Louise Farrenc, se la describe como una pianista maravillosa, sin embargo, al final del texto, se mencionan estos escollos de su vida, como la muerte de su hija que terminó con su carrera musical. Otro ejemplo que aparece es el de Mary Ann Evans, una gran novelista que no podía abandonar su casa hasta que cumpliera treinta debido a que se tenía que quedar en su casa cuidando a su padre. El último caso es el de Frida Kahlo. En este texto, se describe la vida de la artista. Desde muy temprana edad, sufrió de polio y, luego, se menciona el terrible accidente que tuvo, lo que la llevó a incursionar en el ámbito de la pintura. Luego, se menciona que se casó con Diego Rivera, un famoso pintor y que solo después de su muerte, las pinturas y su arte fueron reconocidos mundialmente. De este modo, la representación de las mujeres talentosas se lleva a cabo a través de textos breves que no ocupan un lugar predominante en el módulo. Se encuentran al final y la tipografía, las imágenes y los textos resultan ser más cortos que los textos de hombres talentosos como mencionamos anteriormente como es el caso de David Copperfield. Además, no se observan fotos que representen a las mujeres y la manera en la que se muestran es a través de caricaturas y se las presenta como personajes extraños para la época. En general, el texto menciona lo trágico de sus vidas y cómo debían permanecer en el anonimato, a pesar de sus talentos o al lado de un hombre ya sea para su cuidado o simplemente para poder subsistir. Que estas mujeres estén representadas por caricaturas no es un dato menor o algo que pase inadvertido. Las caricaturas, según la definición de la RAE, son obras de arte que ridiculizan o toman en broma el modelo que tiene por objeto (2019). Aquí, podríamos problematizar por qué se las representa a las mujeres con caricaturas mientras los hombres son retratados en fotografías imponentes. Podemos afirmar que estos textos, de alguna manera, ponen de relieve la inequidad de género existente en el pasado y que aún existe en la actualidad; o por lo menos la manera de representar esta sección da cuenta de esta fisura desde la perspectiva de género. Esta presentación de la información evidencia desigualdad en cuanto al rol de las mujeres, de sus talentos y de lo que pueden lograr en la vida por sí mismas a pesar de los obstáculos que sortean. Sin embargo, existen ciertos roles atribuidos a las mujeres que continúan siendo los esperados en nuestra sociedad. Se debería intentar deconstruir este paradigma en la escuela, en el hogar, para así construir una sociedad más igualitaria. En la actividad oral, el libro propone preguntas sobre mujeres en su país, sobre mujeres famosas a lo largo de la historia. Estas son

disparadores para pensar en las mujeres desde otro punto de vista. Las mujeres no solo son personas que realizan las tareas del hogar o cuyas vidas se encuentran relegadas a la crianza de los hijos, a las tareas relacionadas con la docencia y/o al cuidado de los miembros de la familia como los ancianos o los niños. Este paradigma del rol de la mujer y las tareas que se suponen deben hacer se encuentra sumamente arraigado en nuestra ciudad de Córdoba y en nuestro país, en general. Es este cambio de paradigma el que sugiere desentrañar esta inequidad de género a través de la enseñanza de Educación Sexual Integral. En Córdoba, el Ministerio de Educación de la Provincia según la Ley 26.150, asumió el compromiso y responsabilidad de transformar la Educación Sexual Integral (ESI) en una Política Pública. Según el documento Educación Sexual Integral Conceptualizaciones para su abordaje, (2010) la enseñanza de la ESI debe permitir reflexionar y problematizar “los mandatos y estereotipos socialmente adjudicados acerca de cómo ser varones y mujeres y cómo estos se proyectan más allá de la vida privada de las personas” (p.15). Además, este documento intenta promover la salud relacionando la sexualidad con aspectos saludables de la vida desde el ámbito escolar.

En otra actividad oral, se les pregunta a los estudiantes sobre qué otros compositores, científicos o líderes políticos hombres conocen y se pide que debatan sobre las posibles razones por las cuales las mujeres no lograban alcanzar tales posiciones. El libro propone tres alternativas: que las mujeres tienen que cuidar a su familia, que es más difícil para las mujeres ser exitosas o que las mujeres no están tan interesadas en la fama como los hombres. Esto se relaciona con la Educación Sexual Integral que sugiere deconstruir el modelo cultural que establece que las mujeres son las únicas encargadas del cuidado de los ancianos o de los más pequeños de la familia. Por último, observamos que se encuentra ausente la representación de personas talentosas pertenecientes a un género distinto, que constituye una minoría y que podría emplearse para tratar la arista mayorías y minorías que figura en el Diseño. El hecho de que, en esta unidad, no se muestran talentos de identidades disidentes¹¹, por ejemplo, se traduce a que los docentes deberán complementar el libro con material extra para incluir, al menos, a esta minoría y poder así propiciar la reflexión intercultural. Además, el material no presenta oportunidades que generen instancias de pensamiento crítico o de diferentes construcciones de parejas, solo se presentan las familias con padres heterosexuales como norma y, se dejan de lado, a las familias monoparentales y/u homosexuales. Tampoco se advierte vocabulario para hablar sobre otro tipo de configuraciones ni propicia a la construcción de vocabulario

¹¹ Tomaremos el sintagma “disidencia sexual” como lo detalla Felipe Rivas (2011, p.74) en Atilio Rubino (2010) en el artículo “Disidencia, diversidad, queer”. <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article211>

alternativo para dar cuenta de otro tipo de configuraciones familiares (Pereyra, 2017). Al no presentarse un modelo familiar diferente, según la norma, se repite y se perpetúa una configuración familiar hegemónica que hasta en nuestros días continúa generando situaciones de discriminación hacia quienes no forman parte de dicho modelo.

El módulo 7 se denomina *Gente* y en las primeras imágenes se ve un hombre en silla de ruedas y una empleada del supermercado. Parece que la chica le está ayudando al hombre a leer una etiqueta de una lata. Esta imagen es compleja. Si bien podría ser al revés, que la persona con discapacidad está ayudando a la que no aparenta ninguna discapacidad, por ejemplo. Si bien este hombre tiene una discapacidad motriz, que la joven lo está ayudando, lo ubica en una situación más vulnerable aún. Podríamos preguntarnos entonces si la imagen así planteada no pareciera incapacitar más al hombre en silla de ruedas o qué rol ocupan los discapacitados en nuestra sociedad. Otra imagen muestra una chica de color de cabello oscuro y enulado con un videojuego y otra con un teléfono, dos jóvenes blancos, uno escuchando música con unos auriculares y otro tomando una fotografía. Estas imágenes se utilizan para trabajar adjetivos para describir la personalidad. Quizás faltarían imágenes o vocabulario para determinar la ayuda que muchas veces brindan los jóvenes en sus casas al cuidar a hermanos más pequeños, a sus abuelos o a sus padres o vocabulario para hablar de personas con discapacidad. Creemos que es insuficiente mostrar a jóvenes que realizan actividades placenteras y de recreación. Otra cuestión a tener en cuenta es la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito laboral, esto también se encuentra ausente en el manual. Incluso no se observan instancias en las que los jóvenes trabajen o tengan la necesidad de trabajar ni se presenta vocabulario ni actividades sobre cómo deben proceder ante una búsqueda laboral. En este mismo módulo, se plantea el tema de los problemas y conflictos que viven los jóvenes como, por ejemplo, si deben invitar a una chica a salir, si deben usar anteojos o si deben contarles a sus amigos que están tristes. Sin embargo, se invisibilizan otros problemas que pueden ser comunes durante la adolescencia como la drogadicción, el acoso escolar entre pares, el estrés o incluso cuestiones de género que aún permanecen silenciadas. Según el Diseño (2011-2015), existen ciertos temas que deben trabajarse en el currículum durante sexto año del secundario, por ejemplo, problemas de autoestima, sentimientos, emociones encontradas por la finalización de la secundaria. En la práctica de lectura, se presenta un diálogo sobre una situación que viven los jóvenes protagonistas del libro en un bote que uno de los jóvenes se para y canta en el bote mientras que sus compañeros le dicen que no lo haga porque se van a caer al agua. Aquí, la situación del bote construye una imagen poco auténtica de los conflictos o los lugares y actividades en las que nuestros estudiantes pueden estar involucrados y cómo podrían desenvolverse en ellas,

como ya lo hemos mencionado anteriormente. En el MCRE (2002) el tema minorías figura como un contenido que debe darse en la enseñanza de LE, sin embargo, no siempre se encuentra presente en los manuales de LE. Esto indicaría que el cuerpo docente debería advertir esta ausencia y subsanarla con material y actividades complementarias.

4.2 Análisis de personas: *Sign Up 3*

En este manual, en términos generales, las personas son representadas por jóvenes de piel blanca, cabello rubio y ojos claros. Podemos observar, en menor medida, personas mayores, de color o de otra etnia. Por su parte, en este manual, no se presentan personas famosas, solo personas comunes o personas no reconocidas por la sociedad como íconos de la fama. Esto adquiere relevancia, ya que en otros manuales del corpus podemos observar que se presentan a más personas famosas como íconos de belleza, juventud o fama. Quizás podemos considerar que este manual no elige presentar a las celebridades como referentes de la moda, la fama o el deporte, sino que muestra únicamente personas comunes, que realizan actividades cotidianas como jugar videojuegos, o realizar tareas del hogar o simplemente trabajan sin necesariamente ser famosos. Esto es importante para que nuestros estudiantes no solamente se identifiquen con las personas famosas, sino que puedan comprender que pueden llevar una vida sin exposición y aunque no sean famosas y que la fama no garantiza una vida feliz a pesar del poder adquisitivo que se puede alcanzar. En la actualidad, la fama es un valor a alcanzar de manera rápida y sin mayores sacrificios. Lo que se presenta invisibilizado aquí es cómo el sacrificio y el esfuerzo son pilares para la superación individual y colectiva a través del trabajo y la superación diarios.

En varias instancias las personas se presentan en relación con la exaltación del disfrute y del placer, por ejemplo, es recurrente encontrar imágenes acordes a la tipología que mencionamos como recurrente: grupos de jóvenes blancos de entre 15 y 20 años al aire libre realizando alguna actividad placentera. Las historias de los jóvenes suelen vincularse con cambios de vida a partir del descubrimiento de un talento. Primero, se presenta un texto de una

biografía de un chico que luego de trabajar en una empresa de videojuegos, decidió viajar a diferentes partes del mundo, como por ejemplo a Las Vegas, Ciudad del Cabo y Angkor en Camboya. Este joven cuenta que primero diseñó su sitio web y filmó videos de su familia, amigos y de él mismo bailando. Gracias a su talento para bailar, recorrió 39 países y los 7 continentes en 6 meses y que alguien que lo vio bailar lo convocó e hizo famoso. Finalmente, el joven expresa que aún trabaja con videojuegos, como diseñador y escritor, pero que prefiere viajar. En esta historia se perpetúa el estereotipo “cool”, libre y orientado al hedonismo. Se ve a un joven que cumple sus sueños al trabajar de lo que le gusta y que tiene la posibilidad de cumplir otro sueño que es viajar alrededor del mundo y de trabajar de algo que no requiere estudios y también lo apasiona. Si bien nuestros jóvenes pueden sentirse maravillados con esta historia, consideramos que está un poco alejada de la realidad, ya que no todos los jóvenes que se filman demostrando algún talento pueden trabajar de eso y mantener esa actividad laboral en el tiempo. La fama se presenta como algo accesible y fácil, alcanzable, pero no se mencionan las dificultades que enfrentan las personas al ser famosas ni mucho menos sobre la frustración de quienes intentan ser famosos y no lo logran. En un mundo cada vez más competitivo en el que se requieren nuevas habilidades, preparación y estudio, se perpetúan estas construcciones sociales idealizadas impuestas por grandes potencias mundiales. De esta manera, se refuerza la hegemonía del poder lo que implica que muchos no alcanzarán ese poder y se mantendrán trabajando para los que sí lo alcanzan. Es decir, se basa en un supuesto occidental, europeo, se generaliza y se impone como norma y se entiende que es rentable que así sea. También es importante mencionar el sacrificio necesario para lograr una estabilidad laboral una vez que se consigue un trabajo y que es un esfuerzo que se encuentra invisibilizado, por lo tanto, inexistente en esta construcción que se evidencia en el material.

En la lección 4, para hablar sobre “multitasking”, se muestran tres imágenes de mujeres. Una de las mujeres parece tener unos 20 años, quien se encuentra vestida con ropa de oficina, con el cabello bien arreglado y se muestra trabajando con la computadora, mientras diversos brazos aparecen por detrás con un teléfono, una agenda, un labial y una rosquilla. La otra imagen muestra una mujer de unos 30 años, en la casa, en pijama, con el cabello recogido y poco arreglado, con una plancha en una mano y escribiendo en la computadora con la otra. Finalmente, se presenta una mujer de unos 50 años, de traje con varios brazos que salen de los costados de su cuerpo, un brazo sostiene una olla, la otra un celular, otra con unas copas de champagne y la última, con las llaves de un auto. Desde la perspectiva de género, observamos que la mujer se presenta como alguien capaz de realizar muchas tareas al mismo tiempo y este

rasgo "multitasker" está asociado al género femenino. Por ejemplo, podemos inferir, a través de las imágenes, que la representación de la mujer al ver una plancha, una olla o un pijama es que las mujeres tienen más de dos brazos casi como pulpos y que se da por hecho que deben hacer tareas domésticas¹² como cocinar y planchar conjugadas con el trabajo profesional. En Argentina, las mujeres que efectúan trabajo no remunerado declaran dedicar en promedio 6,4 horas diarias a las actividades domésticas mientras que los varones que lo hacen declaran dedicar 3,4 horas diarias. El maquillaje, el teléfono, las llaves y las copas de champagne construyen una imagen de la mujer como una persona que debe dedicar tiempo al cuidado de su imagen, a la comunicación, y que deben estar sonrientes y listas para festejar o únicamente para pasar un buen rato. En consecuencia, esto deja de lado la posibilidad de que las mujeres puedan estar desarregladas, que no manejen o que puedan estar tristes o no sonreír. La imagen del hombre, quien muchas veces comparte estas tareas o bien realiza la totalidad de ellas, se encuentra ausente. Es decir, se promueve la idea de multitasker como una capacidad y no como un exceso de atribuciones desigual. Además, esta posibilidad de éxito en el desarrollo laboral de las mujeres está asociada al aspecto físico. Esto también segregaría a las mujeres que no cumplen con los estereotipos de belleza¹³ lo que resulta sumamente injusto por la cantidad de atributos y actividades que se imponen implícitamente en nuestra sociedad debido al reiterado estereotipo europeo occidental.

En la página siguiente, se ve la imagen de un hombre de unos 50 años, de traje, canoso, con cara de preocupado que se presenta como un sociólogo que habla sobre el multitasking y los estudiantes deben escuchar 7 cosas que él menciona. En este caso, podemos advertir que quien se presenta como un experto es un hombre mayor, profesional, que conoce el tema y tiene autoridad para opinar sobre este tema. Nuevamente, se repite el modelo masculino como superior, como una autoridad para hablar sobre el rol de las mujeres y el multitasking. Al presentar a la mujer multifacética que puede realizar muchas actividades a la vez, perpetúa el discurso patriarcal de que la mujer es capaz y debe ser ama de casa, trabajar y cuidar su estética personal. Esta imagen de multitasker instituye el estereotipo de manera positiva cuando, en realidad, sucede lo contrario, debido a que refuerza una excesiva distribución desigual de responsabilidades. Además, podemos entonces interrogarnos ¿cómo un varón puede hablar

¹² Tomamos como referencia los datos mencionados en el artículo publicado en el sitio web <https://chequeado.com/el-explicador/las-mujeres-argentinas-dedican-casi-el-doble-de-horas-que-los-hombres-al-trabajo-domestico/>

¹³ Esta noción de belleza está presente en el siguiente artículo publicado en el sitio web <https://www.infobae.com/tendencias/2019/12/05/segun-una-investigacion-las-mujeres-necesitan-mas-de-la-inteligencia-y-del-esfuerzo-para-tener-exito-en-el-trabajo/>

categoricamente de estas capacidades asociadas al género femenino? Esta postura abona la idea del mansplaining¹⁴. Se ha visto en muchos ámbitos, que en materia de formación de grado y de formación de posgrado, son los varones quienes tienen más allanado el acceso a mejores estudios y capacitación. Esto se debe a que no tienen a su cargo la responsabilidad de las tareas de cuidado dentro de la casa, y eso, muchas veces les facilita acceder a mejores trabajos y a mejores salarios. Asimismo, es desigual la permanencia en el trayecto de formación y posterior inserción laboral.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba asumió el compromiso y la responsabilidad de convertir la Educación Sexual Integral (ESI) en una Política Pública. En este sentido, se hace referencia a la Sexualidad como concepto complejo, y a su interrelación con el enfoque de Derechos Humanos (DDHH). Se trata de una construcción histórica que sirve de sostén y da origen a un nuevo paradigma, en función del cual se reformulan y amplían la dimensión de sujeto, de los derechos, de la educación y de la igualdad de oportunidades a garantizar. Así, es que debemos como docentes de LE, desde la perspectiva de la ESI, deconstruir estos paradigmas de las mujeres encargadas de realizar todas las tareas de la casa. Esto implica enseñar desde la escuela así como también reforzar esta noción desde el núcleo familiar para contribuir con el cambio de paradigma y enseñar en la igualdad de géneros.

En la unidad 4 *Experiencias personales*, podemos observar un joven en un paracaídas y dibujos tipo comics de una persona que come gusanos, un joven que se está rapando la mitad de la cabeza en la peluquería, teñirse el cabello, andar en burro o dormir en una carpa. La lectura trata sobre un joven de Canadá que hará una caminata en el desierto del Sahara para recolectar fondos. Aquí, tiene lugar el “fundarising”¹⁵ como práctica. Se plantea la posibilidad de ayudar a través del dinero como una forma de colaboración. De esta manera, se pone en valor la idea de ayudar al otro que está en situación de necesidad por diferentes razones y una manera de hacerlo podría ser a través de la colecta de fondos. Si bien nuestros estudiantes pueden haber llegado a realizar algunas de estas actividades, en general, saltar en paracaídas o realizar una caminata por el desierto del Sahara son instancias ajenas a la realidad de nuestros estudiantes. En realidad, los profesores pueden plantear una extensión de la actividad a prácticas más cercanas, ya que lo presentado en el libro da pie a que se puedan pensar otras posibilidades.

¹⁴ Tomaremos la definición de “mansplaining” de Hancock (2016)

¹⁵ Tomamos la noción de “fundraising” del siguiente sitio web <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/que-es-fundraising>

4.3 Análisis de personas: *Parla Con Me 3*

En el corpus elegido, se presenta una manera de resaltar la juventud a través del tipo de imágenes que sirven como dispositivos para presentar el contenido con la adolescencia y juventud. La mitad de las unidades que componen el texto hacen referencia a problemáticas que atañen a la adolescencia y a la juventud: Unidades 0, 3, 6, 8 y 9. En este manual italiano, observamos que el número de cómics y de dibujos para representar a las personas es superior al de las fotografías de personas comunes y celebridades que son escasas desde la portada hasta el final del libro. Generalmente, los cómics se encuentran al final de cada unidad y rematan con una historia espeluznante. Es decir, en cada unidad, se presenta una historia con el formato de cómic que cuenta la vida de un joven que llega a la escuela y guarda un misterio sobre su madre a quien no se la ve. Al no conocerlo, sus compañeros sacan sus propias conclusiones sobre este joven y sobre lo que le pudo haber pasado a su madre. En la última unidad, el joven cuenta que, debido al trabajo de su padre, deben mudarse constantemente y que su mamá trabaja en Napoli y regresa todos los fines de semana. Esta historia nos muestra cómo juzgamos a otras personas sin conocerlas, porque parecen extraños o porque simplemente son distintas o tienen un origen diferente al nuestro. Sin embargo, creemos que este cómic se encuentra descontextualizado en cuanto al resto de los contenidos propuestos y que se deberían incluir actividades para trabajar este tema de la otredad entre adolescentes. Cuando encontramos instancias de jóvenes, estos son de piel blanca, de cabello claro, en general, se encuentran con cara de preocupación, se presentan estas imágenes y textos relacionados con la búsqueda laboral, la universidad o por una pelea con sus padres. Podemos advertir que se construye una imagen de los jóvenes como preocupados por su futuro laboral y apegados a su familia lo que resulta en una construcción social, simbólica y reproductiva de los jóvenes italianos.

La unidad 1 de este libro se llama *La escuela y tu futuro*. Esta unidad comienza con la relación mujer-estudios superiores, mujer-futuro o proyecto de vida, mujer-trabajo calificado. En el texto de comprensión lectora se ve a una chica, en una fotografía pequeña, con cara de preocupación y cuatro puertas por detrás. El texto describe las diferentes escuelas que los estudiantes italianos pueden elegir para, así, poder ir a una universidad en particular y asegurar un buen futuro laboral para ellos. Se detalla que no deben elegir una escuela porque allí asistirán sus amigos, o porque sus padres la prefieren y que deben saber exactamente lo que les gusta

para poder elegir la escuela correctamente. De esta manera, la elección correcta fundada en el interés personal, desde la perspectiva de género supondría esas condiciones de equidad. Ahora bien, podemos preguntarnos: ¿cómo es el contexto italiano? ¿Cómo es el contexto local? ¿Nuestros estudiantes piensan y se preparan para su futuro universitario o de estudios superiores?

En cuanto a las representaciones artísticas, en la unidad 4 de *Colorear la ciudad*, se muestra un dibujo de un joven que pintará un mural en la fachada de un edificio y de una mujer que es alcaldesa de la ciudad. Es interesante esta figura femenina en el poder porque es un cambio de paradigma en cuanto a la mujer que ocupa otros cargos que no son los que están más relacionados con el cuidado de los más pequeños o de los enfermos. Podemos afirmar, entonces, que se promueve como una práctica que una mujer pueda ocupar un rol de conducción en la gestión pública de gobierno. Esto implica cierto poder de influir sobre la vida y el destino de la comunidad lo que aleja el rol de la mujer de las tareas de cuidadora.

De esta instancia de personas, podemos advertir que tanto la imagen de hombres como de mujeres se proyecta en igualdad de condiciones en cuanto al arte. Es decir, que los italianos construyen una imagen de ellos mismos como que no consideran que el hombre puede ser artista y la mujer ser relegada a las tareas del hogar únicamente. Si bien este balance de género tiende a superar la desigualdad social que existe entre hombres y mujeres, es el principio de un camino hacia la equidad de género¹⁶.

Otra instancia donde observamos a las personas como categoría de análisis es en la Unidad 6 que se llama *Generaciones que confrontan*. Los textos narran los problemas que los estudiantes pueden llegar a tener con sus padres y las imágenes muestran a jóvenes abrazados o jóvenes en la escuela leyendo y escribiendo con cara de preocupados. En la parte de producción, los estudiantes deben preparar una presentación en donde deben mostrar los resultados de entrevistas hechas a compañeros de la escuela sobre la relación con sus padres, si pelean, si se llevan bien. Aquí, podríamos preguntarnos, una vez más, cuán cercanos o lejanos se pueden percibir los conflictos propuestos en el manual en nuestra realidad. Es decir, el libro carece de situaciones de conflictos reales, cercanos a nuestros estudiantes que incluya problemas económicos como por ejemplo la falta de trabajo de los padres o que ellos mismos tengan que dejar la escuela para así colaborar con la economía familiar. Sin embargo, la

¹⁶ Sin embargo, según el SIMPOSIO SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES las políticas económicas y jurídicas de género son insuficientes para garantizar igualdad de oportunidades y no hacen sino cometer una parcialidad en el acceso a los puestos clave de la gestión del poder en Italia en https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/mundo/revista_ais/109/Revista109.pdf

actividad de producción les permitiría reflexionar sobre problemas más cercanos a su realidad lo que los pondría en situación y, de esta forma, podrían problematizar estos conflictos. Otra instancia de personas en la unidad 7 *Que comience el espectáculo* es una imagen de actores en una obra de teatro de danza, una mezcla de danza moderna, con danza libre, mímica y cabaret. Aquí se fortalece la visión de la cultura italiana en cuanto a la importancia del arte y de los artistas como personas. Entonces, podemos cuestionarnos cómo se puede traspolar esa práctica de promoción de la importancia del arte como disciplina y de los artistas en nuestro país y, además, cómo podríamos utilizar esta temática para reflexionar sobre nuestra propia cultura.

En la unidad 8 de *Busco trabajo*, vemos cómo la secuencia de imágenes muestra la perspectiva de género en el ámbito laboral. Luego, vemos imágenes de jóvenes realizando diferentes trabajos como por ejemplo promotoras y babysitters, gente que reparte volantes, repartidor de pizza, paseador de perros y árbitro. En esta unidad, podríamos preguntarnos si hay trabajos no calificados que les permita a nuestros estudiantes desarrollarse o que les permita costear sus estudios. En esta unidad, podemos observar unos jóvenes con ascendencia asiática en una entrevista de trabajo lo que contribuye a construir a Italia como un país que tiene muchos inmigrantes de diferentes países. Además, se refuerza el estereotipo de Italia como un país receptor de la inmigración, pero no solo eso, sino como integrador de otras culturas.

Otro aspecto a analizar desde la perspectiva de género en esta unidad 8 es el rol de la mujer en ciertos trabajos que antes eran ocupados exclusivamente por hombres. Por ejemplo, se muestran seis imágenes de personas realizando diferentes trabajos. La mayoría de estos trabajos son desempeñados por mujeres: promotora, repartidora de folletos, paseadora de perros, niñera y árbitro. De seis imágenes, nada más la del repartidor de pizza muestra a un joven, en todos los otros trabajos se muestran mujeres. El más inusual es el de la mujer árbitro. Si bien es un avance ver que una mujer ocuparía una posición que es considerada únicamente para los hombres, la actividad oral no fomenta una reflexión más profunda como sería preguntarse en qué otros trabajos las mujeres podrían desempeñarse exitosamente, si existen trabajos solo para hombres o solo para mujeres.

Si analizamos a las personas que conforman una familia, podemos observar diferentes cambios en la configuración familiar. Por ejemplo, se trata el tema de la familia italiana del pasado con muchos hijos, madre y padre. Se mencionan diversas organizaciones familiares actuales tales como ser padre soltero, con unión de hecho sin casamiento, libre unión y la familia con un únicamente hijo. Es interesante cómo plantea el libro este tema de la familia, ya que les permite a los estudiantes advertir sobre diversas estructuras familiares que distan de la tradicional: madre, padre y dos hijos. En la actividad oral, los estudiantes deben investigar en

Internet sobre los cambios en la familia en el pasado y en la actualidad en nuestro país. Esta actividad es sumamente enriquecedora porque les permitiría hablar a nuestros estudiantes sobre diferentes configuraciones familiares, no necesariamente de la de ellos, pero la que tiene lugar en nuestro país desde una perspectiva intercultural.

Para concluir con el análisis de personas en este libro, podemos afirmar, a grandes rasgos que, en general, se presentan más dibujos y cómics que fotografías y que se presentan más instancias de parejas heterosexuales. No obstante, en la Unidad 4, en una actividad en la que los estudiantes deben debatir sobre si es arte o no, vemos imágenes de graffitis en el subterráneo, dos hombres besándose, pinturas en la calle e intervenciones artísticas en edificios en general. De los cuatro manuales analizados en el corpus, este es el único que muestra una imagen de pareja homosexual como una variante a lo que se impone en nuestra sociedad como norma. Desde la perspectiva de género, esta instancia de mostrar algo diferente nos acerca y permite deconstruir esta configuración de heteronormatividad¹⁷. Se entiende a la heteronormativa al régimen social, político y económico que se impone gracias al patriarcado, tanto en el ámbito público como en el privado, lo que deja de lado las parejas de lesbianas, gays, personas transexuales o disidentes. Se presenta como la otredad, no como algo naturalizado, sin embargo, es un gran avance que se presente y se permita debatir y reflexionar sobre este tema que antes era impensado o invisibilizado.

4.4 Análisis de personas: *Progetto Italiano 3*

Desde un primer momento, en la portada del libro de nuestro corpus seleccionado podemos observar personas jóvenes. En la parte superior de la tapa, se muestra un grupo de 4 mujeres y un varón. En la parte inferior, se muestra una fotografía de un grupo de dos varones y una mujer, luego se ve una dupla mixta y una dupla de dos varones. Desde la perspectiva de género, podríamos afirmar que este manual muestra una tendencia hacia la apertura a lo inclusivo debido a que las instancias están más equiparadas en términos de cantidad a diferencia de los otros manuales del corpus donde predominan más instancias de varones, pero

¹⁷ <https://diccionario.cear-euskadi.org/heteronormatividad/>

consideramos que esta inclusión es solo un pequeño recorte que pretende vislumbrar un intento de inclusión.

En este libro, también observamos un número mayor de dibujos y cómics recurrentes por sobre las imágenes de personas jóvenes al igual que en el PCM3. Al trabajar con personajes de ficción es altamente rentable para los fines didácticos en el proceso de aprendizaje. Este libro, a lo largo de las diferentes unidades, presenta una historia en el formato de cómic sobre un grupo de jóvenes y sobre temáticas relacionadas con ellos mediadas por la tecnología por lo que el uso del cómic resulta productivo. En la unidad 1, vemos imágenes de jóvenes realizando diferentes tareas como por ejemplo trabajando en un bar, jóvenes estudiando en una biblioteca, una joven descansando en un sofá, otro tocando la guitarra, unas jóvenes de compras. Los estudiantes deben escuchar y elegir la imagen que se describe en el audio. Aquí, se presentan naturalizadas las actividades que hacen los jóvenes italianos en este caso actividades recreativas. En otra actividad oral, los estudiantes deben hablar sobre personas famosas, de nueve actores famosos, ocho son italianos y solo Leonardo Di Caprio se presenta como un actor extranjero. Lo ausente en esta actividad, es un actor famoso latinoamericano para permitir que nuestros estudiantes se sientan identificados con las celebridades aquí presentadas. Es decir, advertimos la falta de tratamiento de las diferencias interculturales que se podrían trabajar con actores de diversas partes del mundo. Prima el localismo en detrimento de la interculturalidad del contenido que se trata. En clave intercultural, podría pensarse una actividad que promueva la reflexión sobre los diferentes actores famosos tanto europeos como latinoamericanos lo que enriquecería la actividad y los pondría a los estudiantes en situación.

En el libro PIJ3, la unidad temática N.º 2 se llama *Amor y trabajo*. Al principio, se presentan situaciones en las cuales los jóvenes pueden encontrarse y conocer personas. Luego, se presentan seis personas famosas, dos mujeres y cuatro hombres tales como Johnny Depp, Andrea Bocelli o Natalie Portman que cuentan sobre sus experiencias de vida en cuanto a cómo se convirtieron en actores, músicos famosos, si estudiaron en la universidad o no. En general, el texto que acompaña a estas celebridades narra sus experiencias universitarias, algunos estudiaron medicina, por ejemplo, Penélope Cruz que no ha terminado esa carrera. Otros actores cuentan que comenzaron a estudiar carreras universitarias, pero que tuvieron que abandonar debido a que prefirieron seguir con la música. Esta naturalización del famoso que dejó los estudios o que tuvo suerte en el campo artístico se refuerza y repite una vez más es sumamente perjudicial para nuestros jóvenes que pueden considerar ser ricos y famosos como escapatoria de su propia realidad en la que se encuentran inmersos. Esta naturalización es significativa debido a que refuerza la “facilidad” de ser ricos y famosos, lo que impide dar

cuenta de lo que implica ser feliz no solo al ser rico y famoso, y, finalmente, la identificación de nuestros estudiantes con su propia realidad. Este valor de ser “rico y famoso” también es recurrente en los manuales de lengua inglesa que ya hemos mencionado anteriormente.

En otra instancia, podemos observar dibujos de profesionales como un abogado, odontólogo, ingeniero, arquitecto y una médica cirujana. Aquí, contrario a lo que advertimos en las representaciones culturales de las celebridades, asumimos que la construcción social del joven italiano es de aquel que estudia una carrera universitaria tradicional para asegurar su futuro laboral aunque la presencia de la mujer médica y cirujana es importante en este contexto y nos lleva a problematizar sobre el rol de la mujer en contextos profesionales como ya lo habíamos mencionado en nuestro análisis de personas.

En términos generales, este manual seleccionado del corpus prioriza y refuerza la dominación patriarcal. Esto se advierte, por ejemplo, en una torta de 18 años de un varón que cumple la mayoría de edad, en el set de filmación en donde la mayoría de los trabajadores son hombres, en los inmigrantes que viajaron en busca de mejores condiciones laborales, en las fotografías en casi todo el manual. En el caso de los hombres que tuvieron que dejar el país, era algo que en el pasado, se podía esperar, ya que no era tan común o no estaba bien visto que sean las mujeres que ocuparan puestos de trabajo ni mucho menos que emigraran por esta razón. Son pocas las instancias en las que se muestra a mujeres haciendo algo diferente o no esperado como ser árbitro o camarógrafa. Esta elección superior de hombres sobre las mujeres también pone en valor lo que la sociedad italiana prioriza en términos de igualdad.

Otro análisis que se desprende a la luz de la perspectiva de género es el caso del acoso cibernético o grooming. El manual presenta los peligros a los que una joven puede estar expuesta en internet, por ejemplo, a los acosadores que resguardan su identidad en la red, mientras que un caso parecido se presenta con un joven que conoce a una chica, pero por su condición de hombre, nada sucede con esa relación cibernética ni se plantean los riesgos que este estudiante podría correr. Es decir, que se asume con naturalidad que el hombre joven no corre riesgo alguno mientras que las mujeres son más propensas a sufrir acoso cibernético aunque esto no es real, ya que los hombres también pueden ser víctimas de este acoso.

4.5 Análisis de prácticas: Challenges 3

Como ya lo hemos mencionado en nuestra investigación, consideramos a nuestra unidad de análisis, las prácticas, como actividades, celebraciones, rutinas que realizan las personas. En las primeras unidades de este libro del corpus, como lo hemos anticipado en la sección de análisis de las personas, se muestran personas desarrollando diversas actividades como lo son tocar el piano, estudiar, la fotografía hasta cantantes, jugadores de ajedrez o jóvenes jugando al bowling.

En primer lugar, nos concentramos en el análisis de las prácticas escolares y de tiempo libre. En el Módulo 1: *Escuelas*, entre las actividades propuestas, se invita a que los estudiantes expresen actividades a partir del vocabulario que se presenta. El vocabulario incluye: practicar snowboard, viajar al Reino Unido, conocer a Kristen Dunst, la famosa actriz de la película del Hombre Araña, comer comida turca, tomar clases de teatro. A través de este vocabulario presentado, se asume que los estudiantes están familiarizados con una o más de estas actividades. Sin embargo, si tenemos en cuenta la población de estudiantes de escuelas públicas de nuestra ciudad que usan este manual, nos preguntamos si es factible que nuestros estudiantes de la escuela pública puedan ir a la nieve a hacer snowboard debido a que es un deporte que solo se puede practicar en algunas provincias más alejadas de nuestra ciudad como Mendoza, Río Negro o el sur en nuestra Patagonia. O también nos podemos preguntar si nuestros estudiantes podrán sentirse identificados por haber viajado a Europa o si conocen a la actriz propuesta en la actividad. Esta actividad construye al estudiante que utiliza este libro como un turista o asume que los estudiantes viajan o asisten frecuentemente al cine, una realidad que puede resultar alejada en nuestro medio, en especial en la escuela de gestión pública, donde este material conforma el sustrato didáctico. En cuanto a la realidad que se construye a través de este material, la que viven nuestros estudiantes dista en gran medida de la de los jóvenes de nuestro medio, en especial en la escuela de gestión pública. Es importante señalar que esta actividad parte de un supuesto occidental, europeo, que pretende y es conveniente que se generalice. De este modo, en vez de fomentar una reflexión para deconstruir los estereotipos eurocéntricos, estos ejercen una función contraria, los perpetúa y refuerza el orden cultural dominante. Además, es fundamental destacar que se elige mencionar estas actividades y no otras que podrían formar parte de la vida diaria de los sujetos de la educación porque no son rentables a los propósitos comerciales, pero sí son propicias para reforzar la idea del consumo necesario para el sistema capitalista en el que vivimos.

En el mismo módulo vinculado con el contexto escolar, se observan las prácticas de la actuación y la danza clásica, alguien que toca el piano y una persona que está filmando. Las

actividades y el vocabulario que se presenta está relacionado con el arte: la pintura, la actuación, el cine, la música. En cuanto a la lectura, se muestra un texto sobre una competencia de talentos. La actividad oral solo les plantea a los estudiantes pensar en qué destreza les gustaría destacarse. Las actividades artísticas como tocar el piano, la danza, posicionan a Europa como una cultura superior a la nuestra, ya que aquí, lo que se invisibilizan son las actividades artísticas que podrían desarrollar nuestros estudiantes de escuelas cordobesas, por ejemplo, tocar instrumentos típicos, bailar folklore, chacarera, tango o un carnavalito. Si bien en Argentina aprender a tocar un instrumento no es una práctica tan ajena sí se requiere tener los medios económicos como para que los estudiantes puedan estudiar música. En consecuencia, si nuestros estudiantes quisieran expresar las actividades artísticas locales no tendrían las herramientas para hacerlo. Asimismo, tocar un instrumento musical como el piano, no es algo común en la escuela secundaria en nuestro país a menos que los estudiantes asistan a una escuela con orientación musical. Sin embargo, en Europa y en Estados Unidos el tocar un instrumento es obligatorio y todos los estudiantes deben elegir un instrumento y esto es parte de la currícula escolar. Otra conclusión que se desprende de este análisis crítico del recorte de las actividades aquí presentadas es que no encontramos actividades que propicien las oportunidades para que nuestros estudiantes puedan comparar, describir y reflexionar sobre sus propias actividades desde una perspectiva intercultural.

En la parte de producción, se presenta un correo electrónico que un estudiante le escribe a un amigo para contarle sobre su experiencia en la nueva escuela. Este joven le cuenta que se encuentra en Inglaterra, cómo fue su vuelo, que tiene que grabar una canción tocando la guitarra, aunque está tocando mal, sobre sus profesores que han trabajado en la televisión o sobre su compañero de habitación que es cantante. La actividad de producción propone pensar la situación hipotética que los estudiantes viajarán a un país de habla inglesa como el Reino Unido, Estados Unidos o Australia de intercambio. Una vez más, la realidad situada que se presenta naturalizada en el manual es sobre estudiantes que viajan, y nos preguntamos cuántos estudiantes en nuestra ciudad tienen la posibilidad de realizar un viaje de intercambio. Estas son construcciones sociales sumamente alejadas de nuestra realidad y, difícilmente nuestros estudiantes puedan sentirse identificados con estas prácticas aquí presentadas como cotidianas y que todos los jóvenes que asisten a una escuela pública tienen la posibilidad de hacer.

En el Módulo 2, se presenta como disparador dos imágenes de jugadores de fútbol en un partido profesional y la actividad es la lectura de un diálogo entre dos jóvenes. El fútbol es un deporte popular y globalizado útil para implementar actividades y utilizarlo como sustento interesante para la enseñanza de la lengua inglesa. Ahora bien, ¿cómo está abordada esa

práctica del fútbol? Está planteada desde los estereotipos asociados a ese deporte, ya que se trata de un deporte popular entre varones, es un tema de conversación común entre varones, lo que promueve una distribución de roles conocida por el estereotipo de género. Otro análisis que se desprende de esta práctica es que no incluye una realidad creciente en diversos contextos como lo es la inclusión y profesionalización de las mujeres en esta práctica deportiva. Por ejemplo, EE. UU. es un país que tiene una selección de fútbol femenino, profesional, de prestigio en ese contexto. Es por esto que podemos advertir que, poco a poco, la sociedad está cambiando este estereotipo asociado al fútbol, considerado muchas veces como un deporte únicamente para varones. En Córdoba, si bien existe una Liga cordobesa de fútbol, son pocos los clubes que ofrecen la posibilidad de ser parte de un plantel de fútbol femenino y las más jóvenes con ganas de dedicarse a este deporte deben migrar hacia otros clubes en otras provincias o países. Esto también se debe a que ahora el nuevo límite de edad que la Liga Cordobesa intenta imponer este límite de hasta 27 años y solo permite tres jugadoras de hasta 35, lo que genera una amplia brecha en el medio y limita las posibilidades de las jóvenes. Una vez más, son las mujeres las que encuentran dificultades para desarrollarse profesionalmente en un deporte dominado históricamente por hombres.¹⁸

En este módulo la juventud, la fama y el talento se presentan como un valor, una creencia sobre lo que la sociedad aprecia y privilegia. Vale hacer foco en el diálogo entre dos jóvenes sobre el fútbol es que discuten sobre dos jugadores “Ronaldinho” y “Eto’o”. Uno de los jóvenes es un gran admirador de Ronaldinho mientras que el otro joven destaca el estado físico de Eto’o por ser más joven. Aquí, deberíamos preguntarnos qué lugar ocupan nuestros mayores en la sociedad, ¿los valoramos? ¿Representan la sabiduría como en otras culturas o están silenciados en nuestra cultura occidental? ¿Sucede lo mismo con jugadores de fútbol de más edad como, por ejemplo, Gabriel Batistuta en Argentina o David Beckham del Reino Unido? Estos dos exponentes de este deporte aún son reconocidos por la sociedad como grandes jugadores, aunque ya no se encuentren en actividad. Es decir, debido a la popularidad del fútbol y que este es un deporte con un gran número de seguidores, aquellos jugadores de gran trayectoria serían respetados, pero alguna otra persona de otro ámbito, por ejemplo, un empleado de la construcción con la misma experiencia no sería valorado sino desplazado para realizar tareas o aconsejar sobre construcción y, por lo tanto, dejado de lado, como lo que

¹⁸ Tomamos los datos relevados en el artículo periodístico en el sitio web elfemenino por Orlando (2020). <https://www.elfemenino.com.ar/el-porque-del-limite-de-edad/>

sucede con nuestros jubilados que se encuentran totalmente desprotegidos y olvidados en nuestra sociedad.

En el Módulo 3, se hace foco en las prácticas saludables. En la página que introduce el módulo, se presentan los significantes asociados con alimentos, prácticas alternativas y hábitos. Se muestran imágenes que aluden a la medicina occidental (alopática) como la norma y las otras prácticas como complemento. Las imágenes muestran una fruta, jóvenes en bici, la acupuntura y una chica haciendo yoga. Además, en las actividades también se prioriza el uso de antibióticos y vacunas para prevenir enfermedades. Si bien se visibilizan prácticas asociadas al bienestar psicofísico como el yoga o la acupuntura, ambas disciplinas provenientes de otros contextos y paradigmas, finalmente, se naturalizan las prácticas occidentales de cuidado de la salud, que ya se encuentran instituidas en nuestro medio. Por ejemplo, asistir a la consulta con los médicos, la promoción de medicamentos se presenta como lo principal, y luego las prácticas provenientes de otros contextos se consideran como alternativas o complementarias.

En el módulo 5 *En movimiento*, el vocabulario que se presenta es canoa, jet ski, helicóptero, colectivo, avión, tranvía, vehículos para la nieve, subterráneo, yate, a pie o a caballo. En la actividad oral, los estudiantes deben hablar sobre los medios de transporte que ellos habitualmente utilizan. Luego, para la actividad de lectura, el manual presenta un texto sobre un hombre que le llaman el hombre víbora porque viaja alrededor del mundo para encontrar víboras y filmarlas. Otra lectura describe los safaris y los animales que se encuentran allí. El vocabulario que deben aprender los estudiantes son: gorila, búfalo, chita, babuino, antílope, rinoceronte, pitón, entre otros. En cuanto a lugares por visitar, se presenta una playa en el Reino Unido y un diálogo entre los jóvenes que son los personajes principales del libro que viajan a un lugar turístico en el Reino Unido. En cuanto a las actividades que se pueden realizar en esta ciudad costera se encuentran el buceo, el windsurf y el esquí acuático. Si bien en la parte oral, se les pide a los estudiantes que hablen sobre las actividades que pueden llevar a cabo en su ciudad, se necesitaría vocabulario o instancias en las que ellos puedan identificarse con los animales de nuestra región y las actividades en nuestra ciudad. En la actividad oral, se les pregunta a los estudiantes sobre el transporte que usan a diario, si manejan autos o motos a alta velocidad en su ciudad. Una vez más, las actividades que se presentan en este manual se encuentran totalmente alejadas a la realidad de nuestros estudiantes lo que dificulta identificarse y poder utilizar este vocabulario para hablar de los temas que propone el manual. Es decir, que esa distancia entre el contenido y la realidad de los estudiantes es lo que se repite y perpetúa en el manual.

En el Módulo 7, se presentan diversas prácticas culturales en el apartado de *Across Culture*. En la actividad previa a la lectura, se presentan varias actividades que los jóvenes ingleses hacen a determinada edad, por ejemplo, a los 13 pueden buscar un trabajo, cuando terminan la escuela, pueden ir al ejército, manejar un auto o irse de la casa de sus padres. Luego, se presentan estas otras prácticas de los 15 años de las mujeres en la cultura de América Latina, la del Sol Apache que es una iniciación de las mujeres en la que deben bailar, rezar, correr y cantar durante cuatro días para ser aceptada y reconocidas en la comunidad Apache y la ceremonia de la ciudadanía en Australia. De estas tres prácticas, la única que es para hombres y mujeres es la ceremonia australiana que se trata de festejar la bienvenida a los inmigrantes a Australia. Los jóvenes nativos australianos festejan y hacen una danza para homenajear la llegada de los inmigrantes. En las otras dos prácticas, las que son sometidas a diferentes cambios y reconocidas por cumplir cierta edad son las mujeres. En la última práctica, el reconocimiento es hacia el inmigrante, hacia un otro que llega a Australia en busca de nuevas oportunidades. Estas prácticas así presentadas celebran lo diferente, la otredad.

En términos generales, podemos afirmar que las prácticas recurrentes están asociadas al hedonismo, al entretenimiento, al arte, al valor de la juventud como se observa en las reuniones entre jóvenes, la acción de compartir intereses particulares y/o propios de una etapa del ciclo vital de este grupo etéreo y no se presentan instancias de trabajo arduo no placentero o instancias en las que los jóvenes tienen que salir a trabajar por necesidad o que deben realizar actividades que no siempre sean de su agrado. Esto es sumamente nocivo, ya que se idealiza este momento de juventud asociado a actividades de disfrute lo que trae aparejado que nuestros jóvenes pueden llegar a pensar que en esa etapa de la vida no deberían existir los conflictos y todo debería ser armonioso y placentero. De este modo, el manual no presenta ejemplos de conflictos, problemas reales cercanos a ellos que les permitan sentirse en situación e interpelados por estas circunstancias. Estas prácticas presentadas aquí como naturalizadas no son arbitrarias. Reproducen configuraciones culturales que se perpetúan a través de los medios de comunicación y también en los manuales para LE que operan como dispositivos pedagógicos sumamente impregnados de subjetividades y visiones del mundo fragmentadas. Una vez más, debemos preguntarnos si esta realidad presentada de manera fortuita en los manuales, se condice con la realidad de nuestros estudiantes y si el manual ofrece oportunidades para que los estudiantes se identifiquen y puedan así aprender la lengua extranjera. Además, dos disciplinas artísticas prestigiosas que se presentan en este manual son la danza y el teatro. Por su parte, la música y la fotografía son otras prácticas valoradas y reproducidas en las imágenes y en las actividades que el libro propone. Mientras que la música

requiere de cierta ductilidad, práctica y talento, la fotografía requiere además de la habilidad recursos materiales, es decir, poder acceder al equipo tecnológico necesario lo que promueve al consumo en un sistema capitalista y excluye a aquellos que no pueden acceder a estos gadgets no exclusivamente para pertenecer a cierto grupo humano, sino también les imposibilita a desarrollar una actividad de su agrado

4.6 Análisis de prácticas: *Sign Up 3*

Siguiendo el Diseño Curricular para la provincia de Córdoba (2011-2015), tomamos la temática que se establece en este documento en cuanto al contenido a estudiar en los dos últimos años de la escuela media como son las redes sociales y la tecnología.

El contenido presentado en el manual seleccionado en el corpus introduce el tema de la transformación radical que se encuentra en curso a causa de la digitalización. Esta transformación implica cambios en el diseño de los procesos, de los intercambios, del carácter de las cosas que se imponen en la vida de las personas. Estos cambios exigen desarrollar habilidades digitales¹⁹ y, también, competencias profesionales. Otro aspecto de este fenómeno es que se trata de una sociedad digital que impone cambios radicales al nivel de la identidad, de los modos de participación y del concepto de pertenencia. Estos cambios exigen desarrollar habilidades digitales y también, competencias profesionales. Otro costado de este fenómeno es que se trata de una sociedad digital que impone cambios radicales al nivel de la identidad, de los modos de participación y del concepto de pertenencia. En la lección 2 de este libro, en el texto “Computación”, se tratan ejemplos de la tecnología y el uso de Internet en el pasado, en el presente y en el futuro. En el texto, se detalla información sobre cómo era la tecnología, la falta de acceso a Internet, el tamaño de las computadoras, es decir, se presenta lo antiguo y lo desactualizado que muestra un claro contraste con las nuevas tecnologías que se utilizan en la actualidad. Luego, se retrata el presente, cuán rápido ha evolucionado la tecnología en los últimos años, que casi todos tenemos una computadora o un dispositivo móvil para estar

¹⁹ Tomamos lo que Roca (2012) desarrolla como “sociedad digital”.

comunicados ya sea por redes sociales, telefonía celular o mensajes de texto. En cuanto al futuro, se presenta información sobre cómo los sentimientos y las emociones de los humanos serán detectados por las computadoras, lo que se denomina Computación afectiva. Como actividad de escritura, se les pide a los estudiantes que escriban predicciones para el año 2030, cómo serán las prácticas cotidianas de los humanos mediadas por la tecnología. Sin embargo, el libro no plantea que los estudiantes reflexionen sobre el pasado, el presente y el futuro de las prácticas. ¿Está bien que en un futuro nuestras prácticas y rutina diaria estén mediadas por la tecnología y afecten nuestras emociones? ¿Los cambios tecnológicos siempre traen aparejados cambios positivos? ¿Acaso pasamos más tiempo con la tecnología que con nuestros seres queridos o con los humanos en general? ¿Cuál es el límite ético de la tecnología en cuanto a la relación con los humanos? ¿A qué se refiere con computadora afectiva? ¿Acaso podrá reemplazar a los humanos afectivamente? ¿Qué sucede con aquellas personas que se resisten a utilizar la computadora? ¿Se encuentran rechazados y fuera del sistema? ¿Existe alguna alternativa para ellos? De este modo, si bien se plantean ciertas valoraciones de manera explícita, estas cuestiones surgen de que estas características no están presentes claramente en el libro. Sería productivo visibilizarlas para poder tratar estos temas relacionados con la tecnología.

Además, debemos destacar la brecha digital que existe en la actualidad. Muchos autores plantean que, dado que se trata de una transformación radical disruptiva porque se impone y transforma la vida de las personas en todas sus dimensiones, podemos problematizar si puede ser una decisión entrar en ese mundo o quedarse fuera de él. Se ha descrito el tema del acceso diferencial a las nuevas tecnologías que crea desigualdad²⁰ y se trata de un problema global. En otro texto que se muestra en la siguiente lección, se trata la problemática de los videojuegos. Estos juegos son los “exergames” que involucran al jugador para que se mueva y haga ejercicios mientras juega. En cuanto a las actividades posteriores a la lectura, solo se les pregunta a los estudiantes sobre las características de este nuevo tipo de videojuegos y si el texto está orientado a los padres o a los jóvenes. En cuanto a las actividades de gramática o de comprensión lectora, nada tienen que ver con este tema. Se presentan los adjetivos y otros ejercicios con historietas sobre la juventud, la vejez, el calor, el frío o para completar. Aquí observamos que no se les pregunta a los estudiantes sobre otro tipo de videojuegos, por ejemplo, los que tienen que interactuar con otros usuarios y cómo llevarían esto a cabo, si

²⁰ Para comprender esta noción de brecha digital, nos valemos de los conceptos desarrollados por Burbules (2009) sobre la brecha digital.

existiera alguna dificultad con otro jugador o qué tipo de diálogos se establecen con otros usuarios. En la lección 2 de la unidad 1, se presenta una conversación de un jugador en la que le pregunta a otro cómo pasar de un nivel a otro, pero sin intervención de qué sucedería si alguna discusión tuviera lugar con otro jugador. Es decir, que los juegos afectan las relaciones sociales en el sentido de que las relaciones interpersonales se tornan cada vez más impersonales. Los jóvenes pueden preferir la relación virtual del video juego, libre de conflictos, en vez del contacto real con otros seres humanos. En la parte de *World Issues*, que es una sección donde se presentan temas de la actualidad y culturales, se trata el tema de los espacios virtuales. Se mencionan características de la realidad virtual en la que la gente puede escapar de problemas reales, aunque no los menciona de manera detallada, también se informa sobre la posibilidad que tienen los adolescentes de aprender sobre diferentes culturas en el mundo. También se trata el tema de cómo los adolescentes pueden crear su avatar, elegir características físicas en un espacio virtual. Una vez que los estudiantes leen el texto, deben debatir si están de acuerdo o no, cuál es su opinión, cómo se sienten en cuanto a una realidad virtual. Aquí, podríamos preguntarnos qué sucedería con aquel estudiante que no desea participar en una realidad virtual y prefiere practicar algún deporte o realizar otra actividad o simplemente decide no pertenecer a una realidad virtual o a las redes sociales, es decir, ante cualquier situación los estudiantes deberían poder decir que no a lo que no les gusta. En la parte de escritura, los estudiantes deben escribir su comentario sobre el texto. En la misma sección de *World Issues*, se incluye un texto con el argumento de la película *Avatar*. Después de completar un ejercicio de verdadero y falso, los estudiantes deben contestar oralmente si tienen amigos en Internet, si piensan si las relaciones virtuales son tan importantes como las relaciones físicas, si piensan que pasan mucho tiempo en la computadora, si juegan videojuegos violentos y si consideran que los videojuegos hacen a las personas más violentas. Quizás estas preguntas podrían trabajarse con mayor profundidad si les preguntamos a los estudiantes qué les gusta de la realidad virtual, si suponen que pueden escaparse de problemas reales o por qué les atrae tanto ese mundo. En general, la presentación de las actividades a través de la tecnología aparece en casi todas las actividades que se proponen en otras unidades del libro, es decir, las situaciones involucrarían intercambios en formato de correo electrónico, por chat, blogs, redes sociales o dispositivos tecnológicos como tablets, entre otros. Podríamos problematizar entonces cómo sería introducir una mirada crítica intercultural. Esto también se relaciona con la ESI porque tiene que ver con el posicionamiento y con la identidad, con las nuevas identidades y con la cultura digital de los jóvenes desde una perspectiva de género. Otro interrogante que se desprende es cuál es el papel de la escuela, sobre todo, el de la escuela de

gestión pública, en el sentido de democratización del acceso a nuevas tecnologías y en materia de proveer oportunidades para desarrollar una perspectiva crítica y creativa sobre el uso de estas.

En cuanto a la práctica de saludarse, en la unidad 2, vemos un grupo de jóvenes con el pulgar arriba y sonrientes, blancos, de cabello oscuro en general. El saludo forma parte de una dinámica social inherente a todas las culturas. La actividad de lectura, presenta un foro en línea en el que jóvenes escriben sobre las formas de saludarse. Una joven de Inglaterra expresa que en situaciones formales se dan la mano y en situaciones informales solo sonríen. Una joven americana escribe que, si el saludo es con su abuela o papá, se abrazan, pero si es un amigo se saludan con la mano o con un choque de manos. Otro joven que es de Japón escribe que en su país se inclinan un poco para saludar. En México, otro joven expresa que se dan un beso en la mejilla y un abrazo con su familia. Un joven de Francia comenta que se dan la mano para saludarse en su país. Que se incluyan dos países americanos, EE. UU. y México, por un lado, coincide en que este es un libro localizado e impreso en Argentina. Lo que no se incluyen son países africanos o de Oceanía, pero sí se presentan países que son o han sido potencias económicas mundiales o se incluyen países con economías emergentes. Esta práctica del saludo es un contenido que se debe cubrir según el Diseño, podría profundizar y trabajarse desde la perspectiva intercultural, considerando otros países latinoamericanos, incluso interpelando el saludo entre personas de otras provincias dentro de nuestro mismo territorio. En la actividad de producción, se les pide a los estudiantes que escriban una experiencia mala que han vivido con un estudiante de intercambio de Japón. En vez de considerar a alguien de esa cultura, se podría plantear un saludo entre gente de Bolivia, Perú, China o Venezuela que viven en la ciudad de Córdoba. Esto favorece la tolerancia, la valoración del otro y ayudaría a promover una situación de entendimiento e identificación con lo que se presenta como establecido y recurrente en el manual. Según los NAP (2012), necesitamos generar espacios para promover “el acercamiento entre culturas y la toma de la práctica como participación ciudadana que favorece la participación y convivencia.” (p.13). Como docentes debemos acercar los contenidos a las realidades locales para promover la valoración e integración entre diferentes y podríamos preguntarnos cómo es nuestra relación con personas de otras culturas que pertenecen a otros países latinoamericanos, por ejemplo, peruanos o bolivianos que forman una comunidad bastante grande en nuestra ciudad.

Otra práctica que estudiamos como una de nuestras unidades de análisis, a saber, es la práctica de colaborar con el prójimo. El texto de la unidad 2, lección 2 detalla un día en un

hospital en el que mucha gente en el Reino Unido usó narices, pelucas, se vistió con pijamas para apoyar la causa del Día de las narices rojas. El slogan es: "Compra una nariz roja y haz una donación para ayudar a la gente pobre en el Reino Unido y África". En otra lectura se presenta otra campaña en la que participan estudiantes para recolectar dinero para reconstruir escuelas en Uganda. Desde la perspectiva de género, se trata de una estructura patriarcal: el hombre poderoso que "ayuda" al débil, una gran potencia mundial que debe intervenir en los asuntos de países en desarrollo o subdesarrollados, el blanco "ayudando al negro", vemos aquí la dialéctica del amo y el esclavo. Esto refuerza el estereotipo de perfección de país hegemónico que debe involucrarse en situaciones de guerra o conflicto porque su deber así lo exige para proteger a los países indefensos y desprotegidos. Teniendo en cuenta la perspectiva de la interculturalidad, existen diversas formas de organización de las comunidades que se pueden visibilizar que no necesariamente siguen un modelo socioeconómico y político, por ejemplo, las comunidades agroecológicas en África. Otro aspecto que se encuentra ausente es que no se menciona la ayuda hacia países latinoamericanos ni el trabajo en comunidades o sectores sociales de la ciudad más carenciados. Este contenido se plantea en el Diseño como obligatorio en los últimos años del ciclo orientado y se encuentra ausente.

En cuanto a la práctica de la fiesta de graduación cuando se termina el ciclo escolar en el nivel medio, en este manual se presentan historias sobre la fiesta, los vestidos, la limusina, y lo terrible que sería no poder asistir al baile. Esta práctica requiere que las mujeres busquen un vestido en general costoso, que solo usarán una vez, que se preocupen por el peinado, el encontrar el vestido perfecto es fundamental mientras que es el varón el que llega por ellas y entrega una flor para que luzcan esa noche. Esta representación refuerza un estereotipo superficial dominante de la mujer y el baile de graduación. Desde la perspectiva de género, la mujer solo debe verse bella, lucir un gran vestido y debe ser buscada por un hombre popular al que todas admiran en la escuela. Si bien en nuestra cultura, se celebra el final del cursado de la escuela secundaria y la fiesta marca este fin de ciclo, no se festeja de la misma manera que en Europa o EE. UU. Esta configuración de la mujer y el baile de graduación se asocia a la cultura occidental capitalista de consumo que necesita que ese estereotipo se repita porque es rentable para que su economía sea sustentable.

4.7 Análisis de prácticas: *Parla con Me 3*

En la unidad 2 *Hogar dulce hogar*, se muestran imágenes de los diversos tipos de viviendas que existen en Italia como, por ejemplo, departamentos, condominios, casas monofamiliares y rascacielos. La arquitectura y los estilos arquitectónicos se presentan en diversas lecturas, así como también el cuidado de las plantas, el texto de comprensión lectora es sobre un jardín vertical, los beneficios de tener uno en un condominio, cómo ayuda al medioambiente y lo fácil de mantener. Luego, en la actividad de producción escrita, se les pide a los estudiantes que escriban sobre su ciudad, si hay un centro histórico, si es una ciudad verde, cuáles son las zonas que frecuentan y les gustan más. Si bien la temática es sumamente interesante relacionada con lo que se puede hacer en su ciudad, no se problematiza sobre el cuidado de las plantas o sobre si los estudiantes conocen los beneficios de cultivar o mantener las plantas, temática que podría ser explotada como se plantea en el Diseño. El proyecto final de la unidad es tomar un mapa de la ciudad de su barrio y que decidan con otro compañero qué zona quisieran cambiar. Luego, deben tomar fotografías, realizar una descripción precisa de cómo está si es una zona a donde la gente frecuente y cómo la cambiarían. Esta actividad es apropiada, ya que involucra a los estudiantes y les permite pensar su propio espacio e intervenir para el beneficio de la comunidad. Destacamos este proyecto porque es uno de los pocos que invita a los estudiantes a pensarse desde un lugar otro que no sea el de la construcción social del turista que aprende una lengua para evitar el choque y la confrontación entre dos culturas, sino que contribuye en deconstruir este estereotipo del estudiante turista. De esta manera, podemos afirmar que el texto propone una mirada a los estudiantes y a sus circunstancias locales en materia de arquitectura y urbanismo, además, en materia de uso de los espacios comunitarios. Podemos resaltar entonces, que esta parte del manual invita a los estudiantes a reflexionar y apropiarse de los símbolos propios desde una mirada local. Podríamos suponer entonces cuál es la realidad en donde viven y cómo ellos podrían cambiarla.

Otra instancia de práctica en este manual es el gusto de los italianos por el diseño y el desarrollo de la arquitectura en función de la practicidad que necesitan para su vida actual. Luego, en las preguntas de producción oral, se les interroga a los estudiantes si las características de esta nueva vivienda, se corresponde a las de su país para que comparen con la de sus compañeros. Se podría incluir una actividad en la que se reflexione sobre las viviendas modernas y las del pasado, las que existen en la ciudad o en el campo, la cantidad de habitaciones que tienen las viviendas en nuestra ciudad, los lugares donde se sentirían más

cómodos para estudiar o pasar su tiempo libre o sobre los espacios verdes y las plantas. Si bien se incluye un texto sobre el bosque vertical y un blog con comentarios de italianos que necesitan de espacios verdes en las ciudades, se les podría cuestionar a los estudiantes sobre la importancia de la ecología y del cuidado del medio ambiente y si necesitan del espacio verde para sentirse a gusto en sus hogares. Otro proyecto que el libro propone es hacer un diseño de mejora de la zona en la que viven, qué cambiarían, qué les gustaría incorporar y que luego utilicen las nuevas tecnologías para mostrarles a sus compañeros su proyecto. Esta actividad es vivencial y los pondría a los estudiantes en situación de actores de su propio futuro y para que piensen sobre la arquitectura y el paisajismo de su propia ciudad y barrio.

En la unidad 2 *Mente sana y cuerpo sano*, se presentan instancias de personas que realizan deportes como, por ejemplo, esquí, natación, atletismo, judo y patinaje sobre hielo. El texto sobre el deporte, cuenta la historia de una joven que cada vez que comenzaba un deporte algo le sucedía. Podemos mencionar que los deportes que aquí se presentan no son los típicos deportes que podemos llegar a hacer en nuestra ciudad de Córdoba. Una vez más, podemos problematizar cuán cerca o lejos está la realidad que propone el texto si consideramos el contexto de los estudiantes de nuestro medio. Sin embargo, se presenta a la gimnasia, como una actividad necesaria, ir al gimnasio, mantenerse sin estrés y en forma como una práctica para alcanzar el bienestar. No tan solo se fomenta la armonía del cuerpo sino también de la mente. En la actividad oral, se les pide a los estudiantes que piensen si en nuestro país consideramos y valoramos el bienestar de la mente y del cuerpo. Este manual, en general, incluye muchas actividades de reflexión sobre diversos temas, como lo establece el Diseño Curricular, lo que implica que coincide con los objetivos sugeridos desde la perspectiva intercultural.

Otra práctica que advertimos en este manual es la importancia de hablar la lengua inglesa. Si bien el manual está diseñado para la enseñanza del italiano como LE, en un texto se trata el tema de hablar inglés necesario para poder establecer conversaciones con extranjeros, poder navegar en la web o para poder obtener mejores puestos laborales. Esta práctica mundial nos permite poner en valor el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente de la lengua inglesa, como lengua hegemónica de comunicación, de la economía y la política mundial. Sin embargo, se podría trabajar más este tema como preguntarle a los estudiantes si consideran que al estudiar la lengua inglesa los beneficiaría en el ámbito laboral o si simplemente podría considerarse como una ventaja para la comunicación en general

Unidad 3 *Intercomprensión moderna* es una unidad que incluye temas como las relaciones interpersonales mediadas por la tecnología. Aquí, se presenta el cambio radical de

la sociedad hacia una sociedad digital, la brecha digital que existe y la alfabetización digital. Lo que podemos observar de este texto es que en nuestro medio aún es un problema el acceso diferencial de las personas al mundo digital y sus dispositivos por razones socioeconómicas, situación que se vio agravada en el contexto de pandemia. El texto de comprensión lectora narra un malentendido entre un novio y una novia y otros textos más cortos que se utilizan como disparadores para la actividad oral. En cuanto al uso de la tecnología, se naturaliza que todos los estudiantes emplean los mensajes de texto y los teléfonos celulares lo que deja de lado qué sucede con quienes no desean usar un celular o quienes simplemente no tienen dinero para comprar uno.

La unidad 4 *Colorear la ciudad*, les presenta a los estudiantes una serie de imágenes de murales y pinturas. Una imagen es un subte pintado con grafitis, otra un mural con dos hombres besándose, otras señales de tránsito con actividades poco convencionales, una mujer pintando el piso. En la actividad para practicar la oralidad, los estudiantes deben pensar qué instancias pertenecen al arte y cuáles no. Es interesante la imagen de dos hombres besándose porque contribuye a desnaturalizar la concepción de pareja solo heterosexual y abre las posibilidades de plantearse otra forma de pareja. Sin embargo, el vocabulario que se presenta es acotado y no permite hablar sobre una pareja de dos chicas. Asimismo, podemos destacar el aspecto de la cultura italiana en materia de expresiones artísticas, convencionales y no convencionales, y al mismo tiempo el material introduce un contenido abordable desde la ESI. El desafío docente será, sin dudas, profundizar el análisis en el trabajo con vocabulario y las estructuras propuestas en la unidad desde un cambio de paradigma de pareja heteronormativa con dominación eurocéntrica para así poder hablar de otras configuraciones de parejas existentes que se encuentran invisibilizadas en los manuales como dispositivos pedagógicos.

El Diseño Curricular (2011-2015) establece que nuestros estudiantes deben saber cómo prepararse para una entrevista laboral y cómo confeccionar un CV. No obstante, no todos los manuales que forman parte del corpus nos brindan la oportunidad de presentar ese contenido. En este caso, el PCM3 incluye un texto que trata cómo se deben comportar las personas en una entrevista. En la actividad oral, los estudiantes deben observar unas imágenes de jóvenes, en su mayoría mujeres, que se encuentran en una entrevista. Los estudiantes deben analizar cada caso, lenguaje corporal, vestimenta, expresiones faciales, saludos, para determinar qué es lo esperado en una situación laboral como lo es una entrevista. También se les pide a los estudiantes reflexionar sobre posibles preguntas que tendrán que responder cuando busquen un trabajo, sus fortalezas y áreas de mejora, cómo se ven en un futuro cercano, en qué situaciones tienen conflictos con otras personas y por qué. En general, las actividades para practicar el

vocabulario y las estructuras para desenvolverse exitosamente en una entrevista laboral son apropiados. No obstante, se les podría interpelar a los estudiantes sobre los trabajos que son comunes aquí en nuestra ciudad para que se puedan sentir identificados.

4.8 Análisis de prácticas: *Progetto Italiano 3*

En términos generales, el recorrido de esta unidad de análisis nos arrojó los siguientes resultados. Hemos encontrado la práctica de ir al cine recurrente tanto en este manual como en PCM3. Se presentan instancias de nombres de películas italianas, actores, directores de cines italianos que han sido premiados, todos hombres y no se menciona a ninguna mujer directora de cine. El cómic también adquiere relevancia y se encuentra en todas las unidades del libro, en más de una ocasión, los jóvenes hablan de ir al cine como actividad para realizar en su tiempo libre. Esto construye la imagen de los italianos como conocedores y expertos en cuanto al arte de la cinematografía. Lo que, es más, que culturalmente los italianos van al cine a disfrutar de una película italiana, es decir, que prima el localismo por sobre la globalización del cine. En una actividad oral, se les pide a los estudiantes que hablen sobre la diferencia entre ir al cine y ver la televisión, que narren sobre su film favorito y que cuenten lo que saben del cine italiano. Además, en la actualidad y, especialmente, en el periodo de pandemia por la Covid-19, las plataformas digitales han adquirido gran importancia y a través de las cuales podemos acceder a una inmensa cantidad de contenido que reemplazó rápidamente ir al cine. Entonces, nos preguntamos ¿qué pasa si los estudiantes no conocen mucho del cine italiano? ¿Cómo ampliar la actividad y acercarla a nuestros estudiantes? En cuanto al proyecto que el manual propone es sobre una tarde dedicada al cine italiano. Los estudiantes deben elegir dos actores famosos de esa página, hablar de ellos, de las películas en las que han trabajado. Otra actividad oral es que los estudiantes se filman actuando una escena de una película italiana. Una vez más, se posiciona la cultura italiana, específicamente el cine, por sobre las otras posibilidades cinematográficas que existen, se presenta el modelo de dominación cultural. Por ejemplo, en nuestro país, tenemos muchos actores y directores de cine excelentes, pero esto no se muestra en este tipo de manuales y el libro carece de actividades que fomenten la reflexión desde una perspectiva intercultural.

Desde la perspectiva de género, en la unidad 2 *Amor y trabajo* observamos más instancias de mujeres profesionales. Por ejemplo, cuando se introduce el vocabulario sobre las profesiones, se muestran a tres mujeres, una empresaria hablando por teléfono, una docente de nivel superior/universitario, una camarógrafa y un electricista. Esto visibiliza ciertas cosmovisiones del mundo. Al observar que, de cuatro imágenes, tres son de mujeres profesionales y nada más se muestra un hombre que es un electricista construye una imagen de los italianos como más avanzados en cuestiones de igualdad de género y las opciones que tienen las mujeres para acceder a otros tipos de trabajos no exclusivamente aquellos de cuidado o de limpieza. No obstante, esta imagen aparentemente positiva y de igualdad de género es solamente un esbozo porque en otras instancias relacionadas con el trabajo, siguen siendo los hombres los que dominan la escena. Lo mismo sucede cuando se presenta el fútbol, temática exclusivamente de hombres y jugado por hombres según cómo lo plantea el manual.

En la unidad *Conociendo Italia*, se introduce el tema de los estudios universitarios y la localización de las universidades más prestigiosas a lo largo del país según las carreras. A través de la lectura y de un mapa con las universidades más importantes del país para estudiar ciertas carreras, se trata el asunto de la elección vocacional en Italia, pero también se les permite en una actividad oral a nuestros estudiantes que realicen una encuesta entre sus compañeros para saber sobre las profesiones u oficios que sus compañeros quisieran estudiar o hacer una vez concluidos sus estudios en la escuela media. Otra actividad oral que propone el manual es entrevistar a un profesional, ya sea un padre, un amigo, un vecino y que se le pregunte sobre por qué eligió ese trabajo, hace cuánto tiempo que se desempeña en ese cargo, cuáles son las ventajas y desventajas. A través de esta actividad, los estudiantes pueden plantearse su futuro, una propuesta sumamente necesaria para que tengan un proyecto de vida y los aleje de conflictos y evite que tomen malas decisiones. Otro aspecto relevante a recalcar es que, de todos los manuales del corpus, este es el único que les presenta a los estudiantes un modelo de CV y presenta actividades relacionadas con su futuro laboral. Una actividad que el docente puede pedirle a sus estudiantes es que elaboren un cv que deben tener para presentarse a una búsqueda laboral.

En cuanto a las prácticas mediadas por la tecnología, los estudiantes casi siempre se muestran utilizando o que deben utilizar los celulares, las computadoras, las tablets ya sea para participar del concurso de canto, para interactuar con sus amigos, para grabar un video para pasar un buen momento o, simplemente, para estudiar. Por ejemplo, en una de las instancias del cómic uno de los jóvenes cuenta que ha discutido con sus padres porque pasa mucho tiempo en la computadora y que el joven se justifica diciendo que el mundo de hoy es digital. Otra

joven le dice que él pasa muchas horas con Facebook, correos electrónicos, videojuegos, más de tres horas diarias y hasta cuenta que ha conocido a una joven de otra ciudad. En este caso, advertimos cómo las relaciones sociales, hacer amigos, conocer a alguien para tener una relación sentimental son prácticas que se encuentran mediadas por la tecnología. Como ya lo analizamos y anticipamos críticamente en la unidad de análisis personas, esta práctica de utilizar la tecnología y más precisamente, internet, está asociada al género masculino y son los hombres los que aparentemente no estarían tan expuestos a los riesgos al momento cuando participan en las redes sociales y a ser víctimas del grooming.

Desde la perspectiva de género, vemos instancias de grooming en el ámbito cibernético. En otro cómic de los que se incluyen en este manual, se plantea el hecho de que una estudiante de secundaria chatea con alguien que ella cree que es un joven de secundaria y planea verse con él. Aquí, destacamos la importancia de tratar este tema entre adolescentes, ya que, a través de las redes sociales, si bien existen muchas ventajas, una desventaja es la inseguridad y que los jóvenes se encuentran expuestos a peligros que antes eran impensados. La temática es sumamente interesante y apropiada para ser tratada entre nuestros adolescentes. Sin embargo, no existe una actividad posterior a esta lectura para que nuestros estudiantes reflexionen sobre los posibles peligros a los que están expuestos. ¿Acaso nuestros estudiantes conocen sobre el grooming y sobre los peligros que corren en las redes sociales e internet? ¿Solo son vulnerables las mujeres?

En la unidad 3 *Vivir en línea*, nos encontramos una vez más con el tema de la tecnología. En la actividad de comprensión lectora se trata sobre la vida en línea y se les pregunta a los estudiantes sobre qué hacen si no tienen internet, si renuncian a una hora de sueño para estar conectados, si han dejado de comer por usar la computadora, si tienen más amigos en internet que en la vida real, si un amigo no tiene interés por Facebook qué piensan. De los cuatro libros, este es el único manual que plantea estas cuestiones y les pregunta directamente a los estudiantes sobre estas prácticas. Es interesante porque esta deconstrucción de las prácticas relacionadas con las redes sociales, les permite a los estudiantes pensarse desde otro lugar, no tan solo que deben estar conectados para sentirse importantes, sino que va más allá del uso de la tecnología y cómo sería si alguien no está de acuerdo o simplemente reflexionan sobre la cantidad de horas que se encuentran conectados. En la actividad de proyectos, los estudiantes deben crear un blog sobre el uso de la tecnología, información general, encuesta de cuántas horas los estudiantes en su escuela pasan con la tecnología, qué prefieren los estudiantes internet, videojuegos, chat, redes sociales u otros. En esta actividad, los estudiantes pueden participar sintiéndose identificados con una temática que se encuentra relacionada con ellos y

al tener que realizar una encuesta, también los pondrá en una situación diferente a la suya. Es decir, que al ser los estudiantes los protagonistas de este proyecto, permite que ellos puedan analizar críticamente hacia el uso y abuso de la tecnología. Esto también les brinda a los estudiantes la oportunidad de vivenciar el contenido, de sentirse responsables y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

En términos generales, el manual propone conocer la cultura italiana a través de sus prácticas gastronómicas, deportivas, de personajes famosos tales como actores y directores de cine. Si bien algunos proyectos requieren que los estudiantes lleven a cabo encuestas, advertimos la falta de reflexión intercultural profunda a través de cuestionamientos o actividades que permitan a los estudiantes interpelar y repensar en un contexto situado como estudiantes cordobeses de la escuela media.

En la unidad 5 *Leer*, se muestran diversos libros para los jóvenes, revistas, cómics, y literatura clásica. Se les pregunta luego a los estudiantes si van a la biblioteca, cuántos libros leen promedio en un año. Es decir, que existe una cosmovisión del mundo que asume que los jóvenes leen. Esto es interesante para trabajar y corroborar si nuestros estudiantes también leen o no. En la sección del proyecto, los estudiantes deben buscar información sobre algún escritor italiano de los últimos cuarenta años y deben hacer una presentación para el resto de sus compañeros. Esta actividad no apunta a que nuestros estudiantes investiguen y conozcan escritores de nuestro país lo que refuerza la hegemonía de la cultura italiana por sobre la nuestra. Aquí se refuerza la doble intención del manual, conocer y fomentar la cultura italiana. Asimismo, se presenta a la lectura como una forma de conocer la cultura, en este caso, la italiana. Esto se podría aprovechar en nuestro contexto, especialmente cuando nuestros resultados en exámenes que evalúan cómo nuestros estudiantes se desempeñan ²¹en la escuela y muestran que carecen de una buena comprensión lectora, en términos generales, se podría fomentar a la lectura también como un modo de conocer sobre nuestra propia cultura, escritores, pintores, artistas en general.

En la unidad 6 *Aclaración*, en el cómic sobre los jóvenes, se menciona el tema de lo que harán para las vacaciones de verano. Uno de los jóvenes va a visitar a sus abuelos a otra ciudad, otro joven irá a la playa y otro se quedará porque su padre se encuentra desempleado. Esta temática es interesante para trabajar, pero el cómic solo lo presenta como informativo, pero no les plantea a los estudiantes pensarse desde una perspectiva intercultural que les permita reflexionar sobre sus propias vacaciones, a dónde viajarían, o qué actividades

²¹ Tomamos como referencia lo detallado en el artículo publicado en Infobae.

realizarían si están de vacaciones. Una vez más, se lo construye al estudiante como turista, de un contexto que sería el italiano, que no incluye ni menciona la composición social heterogénea de Italia, lo que refuerza la cosmovisión italiana dominante, que prevalece sus tradiciones y costumbres, así como también realza su exquisito gusto por el arte y la arquitectura.

4.9 Análisis de las perspectivas: *Challenges 3*

El análisis de las perspectivas se centra en la temática de la salud, ya que el Diseño establece que los estudiantes de 6.º año deben conocer sobre la prevención de enfermedades, y se mencionan las enfermedades del ambiente: estrés y trastornos alimentarios y adicciones. En función de lo establecido en el Diseño, hacemos foco en la unidad 3 de este libro, en la que se desarrolla el tema de la salud. Si bien el libro plantea el cuidado de la salud como una perspectiva, es decir, se invita, de forma explícita, a pensar sobre los mitos relacionados con la salud y la comida, se invita a los estudiantes a relacionar y/o expresar cuestiones sobre las creencias y mitos en su propia cultura como los efectos del pelo mojado después de bañarse o si comer zanahorias mejora la visión. Estas instancias de cultura como perspectiva, creencias de ciertas comunidades para que los estudiantes hablen sobre eso, reflexionen sobre sus propias creencias relacionadas se limitan a hacer yoga, comer sano, usar acupuntura, pero no se hallaron instancias en que se invite a la reflexión en torno a la problemática de la salud y tampoco se considera el tema del estrés o trastornos alimentarios, temas que se presentan en el Diseño y sumamente necesarios para trabajar con nuestros jóvenes. También advertimos que el manual no presenta oportunidades para reflexionar sobre ciertas prácticas de riesgo para su salud psicofísica de los estudiantes tales como el acoso escolar, acoso sexual, violencia entre pares o violencia doméstica.

En la temática de la salud, también podemos advertir que se fomenta la vida sana asociada a la cultura oriental. En las imágenes que introduce el módulo, se ve una chica de piel blanca y cabello castaño haciendo yoga, unos chicos blancos con uniforme de la escuela andando en bici, una manzana y alguien a quien le están haciendo acupuntura. De la asociación de estas imágenes, se infiere la perspectiva de las creencias acerca de una vida saludable: prácticas orientales como el yoga, o mantener una dieta saludable. Aquí nos preguntamos si

hacer yoga o recurrir a la acupuntura ¿son consideradas como prácticas orientales saludables? Es decir, al ver una manzana o niños que realizan una actividad, se nos muestra que optar por una dieta saludable y realizar actividad física son modelos saludables. Podemos observar una actividad de lectura, vocabulario para hablar de la salud, enfermedades físicas, pero no se mencionan enfermedades mentales y se utilizan tratamientos con medicamentos, por ejemplo, con antibióticos. Luego, el libro propone un cuestionario para que los estudiantes reflexionen sobre su vida, si es saludable, si practican ejercicio, si duermen bien de noche, la cantidad de horas que duermen, entre otras. En la actividad previa a la lectura, se les plantea a los estudiantes pensar sobre las enfermedades en su país, si son peligrosas. La imagen que acompaña el texto, es una pintura del siglo XII que ilustra la plaga de Milán y los muertos que esta plaga dejó, reflejo de cómo las enfermedades se propagaban en los pueblos y ciudades. También se menciona la colonización de los españoles en América y cómo introdujeron enfermedades que no eran comunes aquí en nuestro continente y que causaron muchas muertes entre nuestros aborígenes. El texto que se presenta es meramente informativo. En la actividad posterior a la lectura, se les pregunta a los estudiantes sobre los antibióticos. Es decir, que la creencia sobre cómo se curan las enfermedades es a través de los antibióticos, los medicamentos dejando de lado otras alternativas. De hecho, tampoco se presentan otras prácticas, quizás la utilización de plantas medicinales que nuestros pueblos originarios utilizaban y utilizan para curar enfermedades y afecciones. Otra actividad oral incluye una imagen de un eclipse y preguntas para que los estudiantes piensen sobre si está mal mirar por muchas horas la pantalla de la computadora, si comer pescado nos hace más inteligentes, si usar los auriculares daña los oídos, entre otras. En la actividad de comprensión lectora, el libro propone otro texto sobre mitos y creencias populares. En la actividad oral, se les pide a los estudiantes que aconsejen sobre hábitos saludables. Esto pertenece al ámbito de las creencias que tienen nuestros estudiantes de qué opinan ellos sobre lo que es saludable o no.

Si bien al principio del módulo, como ya lo hemos mencionado en el apartado crítico de nuestras unidades prácticas, pudimos observar prácticas orientales presentadas como un modelo saludable que en nuestra cultura occidental aspiraríamos alcanzar, al final del módulo, se presenta otra creencia/prácticas. En una actividad de lectura y de comprensión auditiva, se muestra a un joven blanco y una joven con rasgos asiáticos hablando sobre estar resfriado. La joven le aconseja al joven ir al médico quien le brindará medicamentos para mejorar su situación. Finalmente, el joven acude al médico y es el médico quien le prescribe medicación para mejorar y deja de lado otras alternativas médicas que se presentan en el libro. Es decir, que, en cuanto a la medicina oriental, no se trata el tema en profundidad, cómo se cura un

resfriado en la cultura asiática, cómo es su dieta, qué ejercicios realizan. Simplemente, se muestran esas dos imágenes de la joven haciendo yoga y de la práctica de la acupuntura, pero, asimismo, en nuestra cultura occidental, optamos por los medicamentos para curarnos y no utilizamos la medicina asiática que incluye hierbas naturales y evita las drogas. Una vez más, se encuentran ausentes otras perspectivas más locales como sería el uso de medicina alternativa como lo son las Flores de Bach o utilizar plantas medicinales como lo hacen personas de los pueblos originarios. Esto nos demuestra claramente que, aunque el libro proyecta una imagen de apertura hacia otras creencias culturales relacionadas con la salud, se sigue reforzando la concepción naturalizada de que la medicina occidental es la efectiva y preferida para aliviar nuestros dolores mientras que la acupuntura es considerada como un complemento como ya lo mencionamos en el apartado de prácticas.

En cuanto a la perspectiva sobre la educación en el Modulo 1, se muestran imágenes de escuelas y de cinco jóvenes, una de ellas es una joven de color, los demás son de piel blanca. Esto pretende construir una imagen de Inglaterra como un país que incluye minorías, pero solo uno de cada cinco jóvenes pertenece a otra cultura, es decir, que esta imagen es solo un esbozo, ya que se queda en esas imágenes y nada más. Otra diferencia que se vislumbra a la luz de nuestro análisis de perspectivas es la división en la educación de hombres y mujeres. Por ejemplo, el libro menciona a la prestigiosa institución Eton con más de 600 años de historia, únicamente para varones, con sus habitaciones individuales para estudiar y con todas sus comodidades, mientras que la escuela para mujeres, no es tan famosa ni tiene tantos años de trayectoria, es del 1800, y donde las mujeres deben compartir sus habitaciones en grupos y el costo de la educación es la misma, una educación sumamente costosa a la que seguramente no muchas personas pueden acceder incluso en Inglaterra. Luego, la actividad de lectura incluye un texto sobre la escuela de Harry Potter, la saga de un libro inglés famoso en todo el mundo. La imagen de la escuela muestra un edificio imponente, prestigioso, con muchos años de trayectoria, lo que refuerza el pensamiento de que la educación en Inglaterra es importante, que debe estudiarse en instituciones reconocidas, a menudo se habla de la escuela Eton, fundada por Enrique VI, una escuela en donde estudiaron cinco hombres que fueron Primeros Ministros de Inglaterra. Además, los jóvenes que se ven en esa imagen visten ropa formal lo que muestra que, para asistir a esa escuela, se debe usar un uniforme. Inglaterra invierte en educación por encima de la media en toda Europa. Un gran número de personas continúa los estudios de secundaria postobligatoria, alrededor de un 50 % accede a estudios universitarios y el alto nivel de formación repercute en los sueldos. Por lo tanto, la educación es un valor no tan solo académico sino también económico lo que les permite a las personas que se capacitan para

tener un mayor poder adquisitivo. Esto fomenta que la sociedad valore una educación de calidad y que la gente quiera acceder a una buena institución que le garantice un futuro próspero. En cuanto a la escuela pública y privada en Inglaterra, la escuela pública es de muy difícil acceso por ser prestigiosa y por tener una gran cantidad de estudiantes que se presentan a exámenes para poder ingresar. En Argentina, la escuela pública fue una de las mejores en América Latina²². Sin embargo, en los últimos años, según el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA, también reveló los problemas en la calidad educativa en nuestro país. Es por eso, que la escuela pública no es la primera opción para aquellos que tienen la posibilidad de acceder a una educación de calidad. Es decir, que existe una diferencia entre aquellas personas que tienen acceso a una educación privada y aquellos que solo tienen la opción de una educación pública. En nuestro país, acceder a una buena educación de calidad generalmente garantizada por las instituciones privadas permite un buen desempeño en el nivel superior, universitario y hasta representa mejores laborales. En las actividades posteriores a la lectura, los estudiantes deben responder preguntas sobre si usan uniforme, si se quedan a dormir en su escuela, pero no se les pregunta sobre el sistema educativo en su país, sobre las materias especiales como inglés, que se dicta durante la jornada extendida, todos los días en las escuelas públicas o si existen comedores escolares, quiénes acceden a éstos u otro tema relacionado con la escuela. Tampoco se presenta a la escuela como contenedora o proveedora no tan solo de educación sino también en de alimentos como son muchas de las escuelas públicas que en nuestra ciudad ofrecen una merienda o almuerzo para aquellas personas que se encuentran enfrentando necesidades económicas. En muchos casos, la escuela aquí en nuestra ciudad representa un refugio, un lugar donde los estudiantes pueden alejarse de sus propias realidades cotidianas en sus hogares para encontrar un poco de tranquilidad y cuidado.

Según el Diseño Curricular (2011-2015), en el apartado *El entorno* se establece que los estudiantes deben estudiar sobre el uso de la energía en nuestro país, el problema energético en el mundo y sus consecuencias, así como también deberían investigar sobre energías alternativas. Si bien en la tapa, podemos observar la imagen de la pareja que se encuentran de

²² Sin embargo, existen aún algunas escuelas públicas que gozan de cierto prestigio, como por ejemplo, las escuelas Fernando Fader - IPEM 206, Juan Antonio Balseiro-IPEM 66, República de Líbano-IPEM 197, el colegio Alejandro Carbó-IPEM 149, entre otras). También existen escuelas universitarias nacionales (Colegio Nacional Monserrat, Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano), que aún hoy cuentan con exámenes de ingreso sumamente selectivos para aquellos que cuentan con el poder adquisitivo para prepararse e ingresar a dichas instituciones. (Según el informe Desigualdad educativa en el nivel medio en Córdoba: las clases dominantes y la ampliación y diversificación de la oferta) <http://seminariosms.fahce.unlp.edu.ar/sceyms/sdymys-2017/actas/Giovine.pdf>

espalda, en donde el hombre parece estar explicando algo a la joven sobre los molinos de energía eólica, no aparece ninguna otra instancia de energía alternativa o información sobre este tema.

4.10 Análisis de perspectivas: *Sign Up 3*

Así como lo establece Moran (2001), las perspectivas son las creencias y valores de una comunidad determinada. En cuanto a las perspectivas, específicamente sobre la búsqueda de empleos, como lo establece el Diseño, los estudiantes deberían tener una aproximación hacia el mundo del trabajo, elaboración del CV, entre otras actividades relacionadas a lo laboral. Sin embargo, en este libro, solo se plantean los trabajos desde el “multitasking” de las mujeres que ya hemos analizado en el apartado relacionado con la cuestión de género. Aquí, podríamos problematizar, ¿cómo se prepara alguien para tal realidad? ¿Qué necesitan varones y mujeres para acercarse/insertarse en el mundo del trabajo?

En cuanto a la salud, en la Unidad 3, lección 3, el texto trata sobre tres hábitos alimenticios. Por ejemplo, se menciona que comer carne en China no es algo fundamental, que en Japón se debe masticar y comer lentamente y, por último, que en China se usan hierbas como condimento y para combatir ciertas enfermedades. Luego, el manual ofrece un consejo para los estudiantes para hacer de su vida algo más saludable. Por ejemplo, se les recomienda que coman más verduras, que empiecen su propia huerta con hierbas aromáticas y que coman más despacio. Esta perspectiva sobre las culturas orientales, de adoptar un poco de su cultura para así poder llevar una vida saludable, es muy interesante para poderlas trabajar con nuestros estudiantes, a diferencia del *Challenges 3* que solo pretende mostrar las creencias orientales relacionadas con la salud a través de una fotografía, pero ninguna actividad plantea otra perspectiva que la occidental. Sin embargo, no se presentan oportunidades para reflexionar sobre prácticas diversas de contextos interculturales más cercanos.

Según el Diseño (2011-2015), otro de los temas que se deben incluir en los últimos años del nivel medio son los horizontes vocacionales y ocupacionales: Proyecto de vida. Orientación vocacional. Aproximación al mundo del trabajo: el trabajo deseado. Búsqueda de trabajo. Elaboración del CV. La entrevista de trabajo. Los estudios superiores. En cuanto a los trabajos,

en este manual de LE *Sign Up 3*, se presentan trabajos después de clase como cuidar niños, mascotas, pasear perros o cortar el pasto son trabajos apropiados para los jóvenes que asisten a la escuela secundaria, típico de la cultura y en el contexto norteamericano. Entonces, podemos cuestionarnos lo siguiente: ¿Qué sucede al respecto en nuestro contexto? ¿Los adolescentes de nuestro nivel medio trabajan? Si lo hacen, ¿por qué o para qué? Sin embargo, advertimos que no se incluyen estas perspectivas relacionadas con el trabajo de nuestros jóvenes en la provincia de Córdoba como trabajo de medio tiempo. Quizás deberíamos preguntarnos cuántos de nuestros jóvenes deben salir a trabajar para subsistir o ayudar en su casa porque es necesario para poder cubrir sus necesidades básicas. En cuanto a las entrevistas, en una actividad de comprensión auditiva, los estudiantes deben escuchar el tipo de preguntas que les pueden efectuar en una entrevista de trabajo. Por ejemplo, ¿has trabajado alguna vez con animales? ¿Has trabajado en algo similar antes? Luego, se presenta vocabulario y la estructura para dar consejos sobre lo que se debe y no debe hacer en una entrevista de trabajo como, por ejemplo, debes vestir ropa formal o no debes usar lenguaje informal.

Si bien siempre se refuerza la idea de que el saber hablar inglés ofrece mayores oportunidades para así poder acceder a mejores puestos laborales²³, podemos preguntarnos qué relación tiene ese conocimiento con el proyecto de vida y el proyecto laboral de cada quien. Luego de nuestro análisis, podemos afirmar que en este manual no existen ejemplos ni de personas, ni de prácticas o perspectivas relacionadas con el ámbito laboral en cuanto a los pasos necesarios para asistir una entrevista laboral, cómo postularse para un trabajo, etc. Mucho menos se incluye la representación de los jóvenes latinoamericanos estudiando inglés como para ampliar su horizonte laboral o confeccionar un CV, útiles para un mejor futuro para nuestros jóvenes. Un material en el que nuestros estudiantes puedan valorar el aprendizaje del inglés como LE permitiría que ellos puedan identificarse con la temática laboral sería más apropiado para nuestros estudiantes. En este caso, será el docente el encargado de buscar material extra para trabajar esto.

En el manual de LE SU3, en la unidad N.º 3 *Hacer planes* se plantea una actividad de comprensión lectora y para completar una hoja de una agenda y de un correo electrónico. Otro tema incluido en esta unidad es la compra de ropa, el estilo, el tamaño, el precio. En una sección que se llama *Temas del mundo* se presenta un texto que se llama “Cocinar o no cocinar, esa es

²³ Según el artículo 'El aprendizaje del inglés en América Latina' el aprendizaje del inglés se ha convertido en un importante tema estratégico en América Latina, lo que ha llevado a los países de la región a desarrollar estrategias nacionales, crear programas y realizar cuantiosas inversiones, para expandir el acceso a las oportunidades que plantea el manejo del idioma.

la cuestión” y se incluye un artículo de una revista sobre un joven que desea participar en una competición para convertirse en chef. Luego, podemos observar otro texto sobre cosas de las cuales las personas se arrepienten como haber trabajado de niñera, copiar en un examen o mentirles a los padres. En otra actividad, los estudiantes deben hablar sobre si en su país existen trabajos después de la escuela o durante el verano y lo que piensan sobre esto. Es decir, que se presenta como naturalizado, una vez más, que los jóvenes trabajan después de clase o durante el verano y no que deben trabajar permanente para ayudar quizás en sus casas o si deben dejar la escuela para ir a trabajar, realidad que nos toca muy de cerca²⁴. No obstante, la diferencia entre estos trabajos planteados por el manual y la realidad de los estudiantes es que muchas veces estos trabajos para estos estudiantes acá en Córdoba no son temporales. También se encuentran ausentes trabajos en la construcción, en la limpieza de casas, relacionados con el cuidado de los niños. El contenido refuerza un imaginario de jóvenes de otro contexto, de otra realidad y desde el sesgo del adolescente que trabaja por decisión propia con fines recreativos. Asimismo, únicamente se refuerzan estereotipos de jóvenes felices con trabajos temporarios, sin necesidades básicas insatisfechas o problemas económicos, que no deben abandonar la escuela para ir a trabajar y excluye una realidad social y económica que repercute en nuestra ciudad en ciertos sectores de nuestra población.

A posteriori, se presenta un texto corto sobre el trabajo en EE. UU. para jóvenes como paseadores de perros, cuidar niños, cortar el pasto, repartir pizzas. Al igual que en los libros de italiano, estos trabajos de medio tiempo, son considerados temporarios, para ayudar en la casa o para que los estudiantes puedan pagar sus gastos, pero en ningún momento se los presenta como trabajos permanentes. En la actividad gramatical, los estudiantes dan recomendaciones sobre lo que se debe o no debe hacer en una entrevista de trabajo luego de haber escuchado una entrevista. Esto es importante debido a que la entrevista, como práctica social, está mediada por una serie de parámetros culturales que debemos advertir para así poder enfrentar entrevistas de trabajo con resultados positivos. Otros textos plantean que un estudiante, Nick, considera solicitar trabajo en un hostel de jóvenes, en un museo o participar como voluntario para ayudar a los niños de la calle. En la actividad comunicativa, se les pregunta a los estudiantes en qué trabajos se postularía Nick, pero no fomenta reflexionar sobre la importancia del trabajo como voluntario u otro tipo de trabajo temporario. Este tema del voluntariado o el trabajo ayudando a otros podría trabajarse en nuestras aulas para que los estudiantes reflexionen sobre ayudar en

²⁴ Según el diario La Voz el 8 de abril de 2019, el 40 % de los padres y un 36,6 % de las madres que inscribieron a sus hijos en el Registro Civil de la ciudad de Córdoba durante el año pasado no habían terminado la educación obligatoria al momento de realizar el trámite (González, J. M., & Lazzarini, N. , 2018)

la comunidad como por ejemplo en los comedores barriales como lo establece el Diseño²⁵. Quizás también podríamos pensar lo siguiente: la dialéctica del trabajo remunerado y otros trabajos no remunerados o si existen trabajos de voluntariado que nuestros estudiantes pudieran hacer. Por otro lado, las razones por las cuales los jóvenes trabajan parecen ser difusas: el trabajo de medio tiempo para ahorrar y comprarse algo que desean sin necesidad de pedirles dinero a los padres, el trabajo como necesidad porque son soporte de familia y el trabajo de voluntariado por una cuestión altruista. Se da por sentado el trabajo como una decisión propia para aprovechar su tiempo libre y no se visibilizan otras realidades por las cuales nuestros estudiantes se insertan al mundo laboral.

Los comedores barriales son lugares fundamentales a los cuales las personas sin trabajo o con un nivel socioeconómico bajo asisten para cubrir sus necesidades alimenticias y como lo detallan varios artículos periodísticos, se encuentran desbordados por la cantidad de personas que asisten como consecuencia de la crisis económica que vivimos.

En cuanto a la preparación para el mundo del trabajo, pareciera que se aborda el contenido del tema de la preparación laboral, pero solo en la actividad de escritura, los estudiantes deben completar un formulario laboral en el que deben incluir su nombre completo, dirección, teléfono, razones por las cuales desea postularse para ese trabajo. Es decir, que no se los prepara a los estudiantes en cuanto a cómo confeccionar un CV, cómo prepararse para una entrevista laboral o cómo deben escribir una carta de presentación. Estos contenidos se presentan como básicos según el Diseño para estudiantes de los últimos años del ciclo orientado.

Con respecto a la situación del trabajo infantil como problemática real en el mundo, en la sección de *Temas del mundo*, podemos observar un texto sobre trabajo infantil en Asia, África subsahariana, Latinoamérica y el Caribe. Esta situación del trabajo infantil es una problemática real en el mundo y también existe la problemática de los DD de NNyA. En este manual se presenta el tema de niños que no se encuentran escolarizados y que se encuentran trabajando.

En cuanto a la Declaración de los Derechos de los niños, los estudiantes deben reflexionar sobre los principios mencionados y qué principios piensan que son los más importantes. En un apartado que se llama Discusión se les pregunta sobre el trabajo infantil en el país de los estudiantes y qué trabajos realizan los niños y cómo se podría evitar este problema

²⁵ Según el diario “La Voz” algunos comedores de la ciudad de Córdoba debieron aumentar raciones por la gran demanda en algunos barrios. Al mismo tiempo, caen las donaciones y no pueden sostener la calidad de lo que sirven en [https://www.lavoz.com.ar/politica/comedores-comunitarios-el-reflejo-de-una-realidad-difcil#_ =](https://www.lavoz.com.ar/politica/comedores-comunitarios-el-reflejo-de-una-realidad-difcil#_=)

en el mundo. Otra actividad establece que los estudiantes deben imaginar que trabajan para las Naciones Unidas y que deben reflexionar y contestar si en su país se implementan los principios antes descritos. Aquí, podemos observar que se visibiliza el trabajo infantil como trabajo que vulnera derechos, que no debería existir, ya que los niños tienen que estar protegidos por los adultos y no deberían trabajar. Somos los adultos los que debemos velar para que su infancia sea feliz y garantizarles un futuro sin tener que trabajar.

4.11 Análisis de perspectivas: *Parla con Me 3*

En la unidad 2 *Mente sana y cuerpo sano*, unidad que ya hemos analizado desde la categoría personas, estudiaremos esta unidad desde la noción de perspectiva, más precisamente desde la clasificación psicofísica. En el texto de comprensión lectora, una joven habla de la importancia de dejar de ver tanta televisión y optar por el movimiento, realizar actividad física. En cuanto a la actividad de producción escrita en la página 32, los estudiantes deben pensar una situación problemática en la cual han podido encontrar una solución. Los estudiantes deben explicar la situación y explicar si ha aumentado su autoestima y en qué modo. Esta actividad es muy interesante porque pone a los estudiantes en situación de conflicto y resolución inherentemente de la cultura a la que pertenecen. Esto les ayuda a construir su autoestima y a ser estudiantes autónomos. Otra actividad oral convoca a los estudiantes a hacer una lista de alimentos saludables y una lista de cosas que ayudan a alcanzar la felicidad para la cura del espíritu. Luego, los estudiantes deben ser dietólogos y psicólogos y convencerse los unos con los otros en cuanto a los argumentos brindados en un juego de roles. Es interesante esta actividad porque se muestra solo la imagen de una joven, pero el término utilizado para especificar a los expertos es el plural de dietólogos y psicólogos. Es decir, que no se eligió fortuitamente a la odontóloga mujer y el psicólogo hombre, se promueve la figura del profesional varón como también lo observamos en el SU3 con el mansplaining. Este neologismo, como lo hemos mencionado anteriormente Hancock (2016) hace referencia a la explicación que brinda un varón a una mujer en tono condescendiente, lo que presupone de una manera injustificada la falta de conocimiento sobre el tema a tratarse de parte de esta. En la actividad siguiente, los estudiantes deben jugar un juego sobre adivinar ciertas situaciones relacionadas con la comida y el ejercicio. Por ejemplo, estar fuera de forma, sentirse sofocado,

sentir un nudo en la garganta, expresiones necesarias para que los estudiantes puedan hablar de cómo se sienten en cuerpo y espíritu. Otro texto para trabajar la comprensión lectora trata sobre los italianos y su bienestar, sobre el estrés y estar fuera de forma. El texto menciona que el 60 % de los italianos se siente estresado y casi un 50 % no se siente en forma. Para sentirse mejor los italianos van al gimnasio, a las aguas termales, al médico para su chequeo general, comen sano, asisten a actividades culturales para estimular la mente y finalmente utilizan cosméticos para su cuidado personal. A través de este texto, se construye una imagen de los italianos como de personas que cuidan no solo su cuerpo, sino también su mente y también su estética. En la actividad oral, se les pregunta a los estudiantes qué hacen en su país para sentirse mejor, si hacen lo mismo que los italianos. Si bien algunas actividades no son iguales, se puede trabajar las similitudes entre una cultura y otra para contribuir a la identificación de nuestros jóvenes con lo descrito en el texto y para pensarse ellos mismos en relación con el estrés y con la comida. Se podría en esta actividad traspolar el contenido de la ESI para poner a los estudiantes en situación e interpelarlos.

Otro tema que se presenta como un contenido es el Trabajo en y para la comunidad: Problemáticas sociales y proyectos sociocomunitarios. Tanto el PCM3 como el PI3, introducen el tema y las diferentes perspectivas relacionadas con el trabajo, el futuro laboral de los jóvenes, las escuelas y exámenes que deben tomar para acceder a la educación superior y en ambos libros se les enseña a los estudiantes a armar su propio CV. Por ejemplo, en PCM3 la primera unidad se llama “La escuela y tu futuro”. En esta unidad, se comienza con una explicación de cómo es la educación en Italia, el tipo de instituciones educativas y la especialización de cada una para un futuro laboral y universitario. Luego, la actividad de comprensión auditiva incluye unir el tipo de escuela con un eslogan atractivo para convocar a los estudiantes a dichas instituciones. En cuanto a la sección de escritura, se los motiva a los estudiantes para que escriban un folleto para atraer más estudiantes a su escuela. En la actividad de lectura, se presenta un texto sobre cómo elegir la escuela superior en Italia y las diferentes alternativas y situaciones a la que los estudiantes italianos se enfrentan habitualmente cuando terminan la escuela media. Las actividades orales no fomentan que los estudiantes reflexionen sobre su escuela o sobre su futuro. Se les pide que actúen en una situación entre unos padres y su hijo que deben hablar sobre la mejor escuela para el futuro de los hijos. Otra actividad les pide elegir la escuela porque otros compañeros y amigos la eligen, porque los padres insisten en que es mejor o peor o según el interés y la personalidad de los estudiantes. Sin embargo, no se encuentran instancias de reflexión en la que nuestros estudiantes deberían pensar su futuro en cuanto a la importancia de la escuela. A pesar de que la educación universitaria en Europa es

muy costosa, este aspecto no es mencionado en el manual, solo la importancia de acceder a estudios superiores, lo que consecuentemente, deriva en buenos puestos de trabajo en el futuro. En cuanto a nuestra situación en la ciudad de Córdoba, estudiar aquí, sobre todo quienes son del interior de la provincia o de otras provincias, deben afrontar gastos de alojamiento, comida, transporte, y hasta matrículas en universidades privadas o institutos de nivel superior. Aunque en nuestra ciudad, contamos con la Universidad Nacional de Córdoba que es pública y gratuita, estudiar aquí también requiere de gastos. En estos libros se da por supuesto que luego de la escuela media la única opción es la educación superior, es decir que lo naturalizado es continuar estudiando. Por otra parte, podemos advertir que no existen otras posibilidades como conseguir un trabajo o seguir una especialización técnica u oficio. La actividad posterior a la lectura plantea el trabajo de a pares y completar una tabla sobre lo que un alumno individualmente piensa y lo que su compañero piensa. Entonces la situación comunicativa tiene lugar cuando los estudiantes se preguntan y responden sobre el estudio y sobre su futuro. Esto propicia un intercambio en tanto que se conocen perspectivas de la visión del mundo de los estudiantes y de lo que consideran sobre su futuro laboral y universitario o de nivel superior. Aquí, nos preguntamos cómo los estudiantes trabajarán vocabulario que no se encuentre presente en el libro como los planes sociales diseñados en nuestra provincia para trabajar como son los planes Primer Paso, el plan Ni-ni o trabajos que son más populares y más cercanos a nuestra realidad argentina. En general, los trabajos que se presentan en estos manuales son como ingenieros, médicos, abogados y odontólogos. Carreras tradicionales que se construyen como populares para acceder a un mejor nivel adquisitivo. Observamos que no se mencionan escuelas de oficios o trabajos que no requieran de estudios universitarios previos como podrían ser trabajos que tengan una mayor salida laboral para nuestros jóvenes que no todos acceden a la universidad o desean estudiar en un nivel superior. En la actividad comunicativa, los estudiantes deben hablar y reflexionar sobre los consejos que pueden brindarles a otros estudiantes que se encuentran en la situación de elegir escuela superior. Al trabajar esta perspectiva sobre el estudio, la importancia de la preparación previa para acceder luego a la universidad o a mejores trabajos construye una imagen positiva de los italianos quienes se preocupan por su futuro, el estudio y la preparación durante su adolescencia. En cuanto a cómo confeccionar un CV o a cómo deben realizar una búsqueda laboral, el mismo PCM3 introduce en la Unidad 8 llamada *Busco trabajo*. En esta unidad se introducen distintos trabajos como, por ejemplo, repartidor de pizzas, niñera, paseador de perros, promotora, árbitro como trabajos apropiados para los estudiantes, pero no como trabajos de por vida. En la comprensión auditiva, los estudiantes escuchan la información sobre una persona cuyo CV se encuentra incompleto. También se puede leer en un apartado

que Italia cuenta con un centro de información a los jóvenes en todo el territorio en donde ellos pueden dirigirse para buscar información sobre la universidad, el trabajo, eventos culturales y actividades para realizar en el tiempo libre. La actividad de análisis léxico es introducida con términos sobre los diferentes contratos laborales posibles en Italia, por ejemplo, el contrato de medio tiempo o de tiempo completo. En las actividades de gramática, se utilizan textos relacionados con la importancia de estudiar para tener un mejor trabajo en el futuro escritos por jóvenes de entre 16 a 18 años. La actividad de lectura incluye un texto sobre cómo comportarse en una entrevista de trabajo. Como actividad escrita, luego de desarrollar la comprensión lectora, los estudiantes deben ingresar a un sitio web y subir a la página un CV europeo en italiano. Se les fomenta a los estudiantes a que sigan el modelo de CV que tienen como ejemplo para armar el propio. Como proyecto final de la unidad, los estudiantes deben mirar un video en Youtube, luego analizar lo visto y representarlo. Uno de los grupos mira y actúa un video sobre una carta de presentación y el otro sobre la preparación del CV. Finalmente, muestran los videos realizados al resto de sus compañeros. A través de esta actividad, se los pone a los estudiantes en situación para que puedan prepararse para una entrevista laboral, para hacer un cv y para pensarse como protagonistas no solo de su propio aprendizaje sino también ser los responsables de las decisiones laborales que tomen a futuro.

4.12 Análisis de perspectivas: *Progetto Italiano 3*

En el prólogo, este manual se autodefine como proyectado y diseñado específicamente para preadolescentes y adolescentes, lo que lo diferencia de aquellos manuales adaptados para esta audiencia.

En la Unidad 2 *Amor y trabajo*, la primera imagen que se presenta es de una pareja heterosexual. En segundo lugar, podemos observar un cómic que también muestra una pareja de diferente sexo. Por su parte, aparece un cómic con una historia para deducir sobre una pareja también heterosexual que si bien esto corresponde a la categoría de personas. Desde la perspectiva de género, podemos afirmar que las configuraciones de pareja que se presentan son de parejas heterosexuales lo que invisibiliza otras parejas homosexuales. Esta configuración de

pareja se repite y mantiene en todo el manual, ya sea en fotografías, en cómics y en los textos presentados.

En general, de las imágenes como dispositivos y de las actividades planteadas se desprende el siguiente análisis: Se muestran profesionales como médicos, arquitectos y, en menor medida, se observan personas que desarrollan oficios como ser electricistas o se mencionan trabajos de medio tiempo como ser repartidor de pizzas o paseador de perros. Podemos afirmar entonces que el estereotipo del italiano es de aquel que estudia una carrera universitaria o terciaria y así puede ascender en la escala económica y social mientras que los oficios propuestos son solo para trabajos de medio tiempo mientras estudian o son jóvenes, pero no se presentan como ejemplos de trabajo permanente.

En cuanto a los ejemplos de científicos famosos, no se encuentran ejemplos de personas que hayan descubierto la cura para alguna enfermedad o alguna vacuna o simplemente personas que no sean artistas que también son famosas por su trabajo profesional relacionado con otros ámbitos más allá del artístico. Es decir, que se plantea que los artistas o que el arte en general es superior o preferido por los diseñadores del manual que escogen estas imágenes. De las seis celebridades que se presentan, únicamente una ha terminado la carrera de Psicología, las otras celebridades dejaron la universidad para dedicarse a actividades artísticas. En la actividad de comprensión lectora, se incluye el texto de un electricista que, por equivocación, se convierte en una persona famosa por ser entrevistado en la BBC en Londres. Sin embargo, no se aprovecha este texto para desarrollar una actividad comunicativa en la que los estudiantes podrían reflexionar sobre la importancia de la preparación para el futuro, deconstruyendo el modelo de convertirse en una celebridad fortuitamente, caso muy común entre nuestros jóvenes argentinos que desean convertirse en personas famosas rápidamente en *influencer*, cantante de trap o futbolista. El 29 de julio de 2019, Infobae publicó un artículo sobre la muerte de los likes y el futuro de los *influencers*. La Sociedad de Salud Pública de Reino Unido realizó un estudio donde se detalla que las redes sociales, específicamente Instagram, aumentaba la ansiedad y depresión entre los jóvenes. La búsqueda de popularidad y aceptación puede llevarlos a hacer cualquier cosa por unos *likes*. Así, estos jóvenes consideran que es más importante triunfar y ser aceptado en las redes sociales que trabajar en la vida real. Como ya lo hemos mencionado en otros apartados de nuestro análisis, el triunfo está asociado a la fama y a la popularidad, alcanzar el éxito a través de estos valores es lo que se prioriza entre los jóvenes. Una vez más, se invisibiliza el éxito a través del sacrificio, el trabajo arduo, el fracaso, la fama por desarrollarse profesionalmente o por realizar trabajos altruistas. Es decir, existe una sobrevaloración del exitismo, la apreciación por la inmediatez y por lo efímero.

En cuanto a la perspectiva cinematográfica, podemos afirmar que de las 6 películas que se muestran, 2 son de EE. UU. y 4 son italianas, es decir, que existe un número superior de películas de la propia cultura italiana. Esta elección tampoco es inocente sino dominante en la que predomina el poder de potencia mundial italiana por sobre los otros países. Asimismo, el uso de comics para presentar el contenido no es aleatorio, tiene un sentido y un propósito específicos, recordemos que los cómics tienen una finalidad pedagógica determinada y tienen también un gran impacto en quienes consumen este tipo de manuales. Podemos afirmar que existe un acercamiento al conocimiento sobre la cultura italiana a partir del análisis de productos locales como son sus propias películas, cómics y literatura en general.

Por su parte, en el manual, solo se les pide a los estudiantes que escriban un correo electrónico a un amigo para ayudarlo a decidir qué estudiar y en qué universidad. En otro apartado, el libro expresa la importancia de la preparación en el extranjero, la necesidad de estudiar en otros países europeos para incrementar sus oportunidades laborales en el futuro. Esta situación resulta muy alejada para algunos de nuestros estudiantes en Córdoba, Argentina, quienes muchas veces deben abandonar la escuela media porque necesitan trabajar y colaborar con el sustento del hogar o bien son padres y necesitan trabajar para mantener a sus hijos. El diario “La Voz” publicó que más de 50000 jóvenes en Córdoba no estudian ni trabajan²⁶.

Como proyecto, el libro plantea armar una encuesta en la que los estudiantes deben preguntarle a sus compañeros qué carreras les parecen más interesantes, más difíciles, menos atractivas. Luego, los estudiantes deben escoger la profesión que les parece más interesante. Podemos afirmar que este desencuentro entre política educativa y situación real obstaculiza las sedes de las universidades y las alternativas que tienen nuestros estudiantes para acceder a estudios superiores o universitarios.

A modo de conclusión parcial, del análisis del corpus y a través de un recorrido crítico abordado a partir de nuestras unidades de análisis, advertimos la perpetuación de un modelo hegemónico dominante eurocéntrico con un marcado sesgo patriarcal. Además, destacamos que en la mayoría de los ejemplos analizados de personas, prácticas y perspectivas se presentan y refuerzan estereotipos culturales dominantes que, a través del dispositivo pedagógico, a saber, los manuales que conforman el corpus, se transmiten cosmovisiones fragmentadas de orden

²⁶ En las mujeres sub-25 que no estudian ni trabajan está el foco del problema: en 2003, eran 18.354 y representaban el 12,8 % de la población juvenil femenina de la ciudad de Córdoba. En 2017, el porcentaje fue 22,3 %: 34.162 chicas que no iban a la escuela o a la universidad, y que tampoco buscaban trabajo. No se trata de jóvenes desempleados; se considera “ni-ni” a quien no estudia y no busca trabajo. (González, J. M., 2018)

cultural dominantes lo que, en consecuencia, invisibiliza y oculta otras cosmovisiones existentes como lo establecimos en nuestro objetivo general en nuestro trabajo.

4.13 Materiales de inglés LE en tensión

En este apartado, compararemos y contrastaremos las unidades de análisis personas, prácticas y perspectivas entre los manuales seleccionados del corpus. Por un lado, los manuales de inglés, luego, analizaremos los manuales de italiano, entre sí. A posteriori, brindaremos una conclusión parcial de lo hallado en los manuales desde una perspectiva intercultural que ha sido uno de los interrogantes que originó esta investigación.

En cuanto a las personas que representan la sociedad en los manuales en inglés, advertimos que los manuales utilizan personas famosas y no famosas, pero en general, en el *Challenges 3* se muestran más instancias de personas famosas. Sin embargo, las características físicas que estas personas poseen son recurrentes en ambos manuales, personas con piel blanca, cabello claro, son bellos y jóvenes quienes representan el grupo etéreo al cual este libro está elaborado. Esta representación de los jóvenes y de los padres o maestros, en menor medida, no es arbitraria, ya que constituye un estereotipo de perfección donde la belleza y la juventud son los modelos que se repiten y refuerzan, además, se consumen y transmiten como válidos y recurrentes, por lo tanto, aceptables.

Desde la perspectiva de género, en ambos manuales se presentan estereotipos de mujeres impuestos por la sociedad que además de tener que ser bellas, deben ser profesionales, amas de casa, jóvenes y felices. Este modelo que se refuerza en cada recorte de la realidad que incluyen los manuales es perverso y transmite un mensaje sumamente nocivo e irreal no tan solo para las mujeres sino también para los hombres. Este estereotipo de cómo debe ser la mujer se refuerza, sin fisuras, y restringe la posibilidad de que las mujeres se rebelen o no cumplan con dicho parámetro. Es más, lo negativo de este aspecto es que aquellas mujeres que no satisfacen dicho modelo pueden ser rechazadas, hasta segregadas y discriminadas por el resto

de la sociedad. Desde la ESI, los docentes debemos advertir sobre el refuerzo de este estereotipo de la mujer occidental y deconstruirlo desde muy temprana edad para poder repensar a la mujer en clave de construcción social equitativa en cuanto a los roles que se asumen en la sociedad y, de este modo, podamos tener una sociedad mucho más justa e igualitaria.

Si consideramos el estereotipo de mujer cargada de actividades y de imposiciones como consecuencia de un modelo patriarcal hegemónico eurocentrista, contrariamente, observamos cómo se replica el estereotipo del hombre joven exitoso, talentoso, que todo lo puede pero que no tiene responsabilidades en cuanto al cuidado de las personas de la familia o que no tienen que realizar tareas del hogar. Es decir, claramente observamos una desigualdad en cuanto a la distribución de roles en el que las mujeres ocupan trabajos de cuidado de personas, ya que en general poseen ciertas cualidades como ser pacientes, tranquilas, cariñosas, entre otras, mientras que los hombres ocupan lugares como profesionales, comerciantes o tienen la posibilidad de estudiar. Asimismo, el estereotipo del hombre presentado en estos manuales es el del hombre experto, con posibilidades de continuar estudiando a pesar de ser padres de familia. Algo que resulta dificultoso para las mujeres una vez que tienen familia e hijos, ya que al tener que hacerse cargo de muchas tareas de la casa, poco tiempo y energía tienen para continuar estudiando.

En menor medida, se presenta la discapacidad o las minorías. Se presentan ejemplos de minorías o de personas con discapacidades diferentes en una sección diferente para mostrar la otredad o para construir una imagen de quienes producen los libros como que son inclusivos y abiertos hacia la diversidad. Sin embargo, estos ejemplos encontrados no están trabajados en profundidad desde una perspectiva intercultural y, en consecuencia, no resulta efectivo su inserción, ya que en las actividades de producción no se fomenta la reflexión intercultural y a interpelar a los estudiantes sobre qué otras minorías conocen o si conocen personas con otras capacidades y cómo podrían contribuir a su integración. Es más, estas unidades de análisis presentadas de tal manera, solo refuerzan la discriminación y no permite pensar en deconstruir estereotipos, sino que aleja y excluye a los que no se encuentran representado.

Si consideramos las prácticas en ambos manuales, en términos generales se presentan actividades hedonistas, divertidas, en total armonía, en espacios de encuentro apacibles como puede ser el bowling, una cancha de fútbol, la escuela. No obstante, estas prácticas siempre se plantean como divertidas, interesantes, se ocultan conflictos reales, o solo se mencionan ciertos

conflictos que pueden tener con sus padres, pero no se profundiza sobre otros problemas que pueden llegar a enfrentar nuestros estudiantes como puede ser el *bullying* o la drogadicción, temas que el Diseño (2011- 2015) establece como obligatorios en la escuela media. Otro tipo de prácticas que se presenta en uno de los manuales son aquellas mediadas por la tecnología ya sea jugar a videojuegos o participar de la realidad virtual donde se construyen identidades y mundos diferentes al propio quizás como una escapatoria de la propia realidad de los estudiantes.

En la unidad de análisis perspectivas, varios temas son tratados desde el punto de vista de los valores y de las creencias. Por ejemplo, las enfermedades psicofísicas, el futuro laboral y el trabajo, los medicamentos, la energía eólica, la vida saludable y el inglés. En los dos manuales de inglés del corpus seleccionado se incluyen instancias que se refieren a las enfermedades tanto físicas como psicológicas, texto y vocabulario para expresar ideas sobre el futuro laboral, los medicamentos orientales u occidentales, el cuidado del medioambiente al usar energía eólica, el tipo de comida y actividades físicas que realizan y la importancia de hablar inglés. Si bien estos temas desde la perspectiva son pertinentes y se incluyen como lo establece el Diseño, obturan otras representaciones existentes lo que impide dar cuenta de la diversidad, de lo diferente, por lo tanto, impide la identificación de los estudiantes con su propia realidad en la que viven. Si bien se plantea la medicina oriental, las terapias alternativas para que los estudiantes hablen del tema, en las páginas siguientes del libro *Challenges 3* otro diálogo es sobre mejorarse al tomar antibióticos, lo que resulta en una perspectiva occidental hegemónica que quizás no utiliza todo lo antes mencionado sobre la medicina alternativa u oriental. Entendemos que si bien existen enfermedades que se curan gracias a los antibióticos, en otros casos, se pueden complementar otras medicinas orientales como complemento de la medicina occidental.

Al incluir a la educación y al futuro laboral, el trabajo infantil, entre otros, advertimos que estas perspectivas claramente construyen una mirada eurocéntrica colonial y refuerza la construcción de subjetividades y cosmovisiones del mundo occidental. Como coincide Puiggrós (2015) la educación es “un dispositivo de reproducción de la ideología dominante” (p.8). La educación está planteada como instrumento necesario para poder ascender en la escala social y no es fortuito que se mencionan a las escuelas más prestigiosas de Inglaterra como fuentes del saber al que solo algunos pueden tener acceso, incluso viviendo en Inglaterra. Se muestran imágenes de la configuración territorial escolar asociada a la escuela de Harry Potter.

Una escuela de ficción y fantasía, en donde los niños son brujos y hechiceros y logran vencer a los malos. Esta asociación evoca y activa el conocimiento previo de nuestros estudiantes, por un lado, de aquellos que han visto la película o leído los libros de J.K. Rowling y, por su parte, aquellos que asocian las imágenes de la arquitectura europea como una representación sumamente dominante eurocéntrica y también alejada de la nuestra en la ciudad de Córdoba. Una vez más, las perspectivas y las cosmovisiones del mundo que podrían ser más cercanas a nuestra realidad, se muestran distantes y se presentan estas posibilidades de estudio únicamente para algunos pocos, para aquellos que pueden prepararse, que tienen el poder adquisitivo para poder estudiar e ingresar en dichas instituciones de prestigio en donde han estudiado varios Primeros Ministros ingleses y personas que han ocupado cargos en el poder. Por su parte, quedan relegados quienes no acceden a esa educación, a ocupar otros puestos de servicio a los que tienen más fácil acceso.

Tampoco es arbitrario que se incluyan las perspectivas de trabajo, del uso de las tecnologías y de la importancia del inglés en este mundo ampliamente globalizado en el que vivimos. Al respecto, Puiggrós (2015) establece:

Los sistemas educativos latinoamericanos están sufriendo las consecuencias de la globalización, (...) del afán del hombre por comunicarse, conocer el mundo y el universo y compartir los saberes que permiten mejorar la calidad de vida. Pero que ha tomado un camino plagado de injusticias en tanto paralelamente ha cobrado fuerza un localismo regresivo y fundamentalista que, utilizando la más moderna tecnología, amenaza trágicamente la continuidad de la vida humana (Puiggrós, 2015, p. 27).

Esta perspectiva sobre los sistemas educativos, la globalización, la utilización de las tecnologías y la importancia del inglés, pone de manifiesto una cosmovisión eurocéntrica dominante de la cual no estamos ajenos, ya que para poder vivir y ser partícipes de este nuevo mundo globalizado, debemos acatarnos a las reglas del juego o no participar de él. En otras palabras, se produce una exclusión social a raíz de la globalización tecnológica, pero que no pueden volver a incluirse las poblaciones afectadas (Puiggrós, 2015).

4.14 Materiales de italiano LE en tensión

Una vez que comparamos y contrastamos los manuales de LE de lengua italiano, advertimos que tanto las personas, las prácticas y las perspectivas se encuentran transversalmente en temas comunes como lo son, por ejemplo, el cine, el trabajo profesional, la preparación para el trabajo y el arte en general. En ambos manuales del corpus se prioriza el contenido de origen meramente italiano, por ejemplo, al presentar actores, al mencionar pintores o escritores famosos. Cuando se muestran personas, se reproduce el estereotipo del hombre italiano exitoso profesional como norma y pocas son las instancias en las que se muestra a las mujeres construidas de tal manera. El libro PIJ 3, presenta más actividades que fomentan un planteo en torno a complejizar las diferencias interculturales de nuestros estudiantes, pero debemos resaltar que es el único de los cuatro manuales que incluye más actividades de este tipo. Sin embargo, se podrían incluir más imágenes y los temas presentados podrían tener más inclusión en cuanto a las culturas latinoamericanas donde estos libros son consumidos y teniendo en cuenta la franja etaria.

Además, estos temas así planteados en estos manuales, en general, solo se centran en los contenidos y no contemplan a la interculturalidad como objetivo. Por su parte, los manuales al centrarse en el aspecto lingüístico, eluden incluir además una reflexión intercultural. De esta manera, podemos afirmar que los libros del corpus no contemplan la reflexión intercultural entendiendo a ésta en el sentido de proyecto decolonial. Asimismo, podemos sostener que estos manuales refuerzan y reiteran estereotipos y cosmovisiones del mundo sesgadas, que nutren y abonan la grieta que existe entre la diferencia colonial (Mignolo, 2003) sobre la otredad que se encuentra claramente plasmada en la elaboración de los contenidos relacionados con las personas, las prácticas y las perspectivas. De este modo, podemos afirmar que los libros como dispositivos de transmisión de cultura y de saberes útiles para la enseñanza de la lengua extranjera transmiten ideologías, construyen subjetividades, refuerzan estereotipos y plantean cosmovisiones del mundo fragmentadas que se presentan naturalizadas y que difícilmente podemos contradecir o rechazar. En este sentido, podemos concluir que las personas que se presentan en su mayoría también son jóvenes, bellos, sonrientes, solo se muestra gente mayor cuando se mencionan conflictos o cuando necesitan hacer referencia a los oficios y profesiones.

En cuanto a las prácticas, se encuentra la del cuidado del ambiente, de su barrio, proyectos para cuidar a las plantas, encuestas relacionadas sobre el uso de la tecnología, si está

bien o mal usar la tecnología todo el tiempo y qué sucedería con aquellos que prefieren estar haciendo otras cosas o practicando un deporte. Otro tema importante es la preparación para un buen futuro laboral. En los dos manuales italianos se presentan modelos de cv, se practican entrevistas ficticias y se les plantea a los estudiantes que reflexionen sobre su vocación, sobre lo que quieren estudiar o en qué universidad lo harían. Se encuentran invisibilizadas otras posibilidades diferentes a continuar con los estudios superiores, tampoco se menciona qué actividades realizan aquellos jóvenes que se encuentran por fuera del sistema, es decir, aquellos que abandonaron la escuela y tuvieron que salir a trabajar, no solo para tener un dinero extra en un trabajo de medio tiempo sino porque son los pilares de la economía familiar.

La importancia del futuro laboral que, como ya hemos mencionado se encuentra en la gran mayoría de los manuales, es un contenido a desarrollar según el Diseño. La preparación para el mundo laboral no queda librada al azar en nuestro corpus. Esto transmite el discurso hegemónico naturalizado e institucionalizado de una cosmovisión eurocéntrica que le sirve al sistema para tener personas calificadas que ocuparán ciertos puestos, los más vulnerables, los oficios, aquellos que puedan adquirir una educación privada, serán profesionales y únicamente unos pocos privilegiados alcanzarán puestos de poder y, en consecuencia, podrán acceder a puestos políticos.

Así, como docentes debemos advertir las políticas de las editoriales para poder cuestionarlas, y, además, para poder trascender lo concretamente lingüístico, revalorizar y desenmarañar conflictos enmascarados que se perpetúan a través de la lengua inglesa considerada como lengua hegemónica y como lengua de las potencias mundiales que han dominado la esfera mundial desde el punto de vista económico y político.

El arte, la literatura, la pintura y la arquitectura también son temas recurrentes que atraviesan nuestras unidades de análisis de personas, prácticas y perspectivas. Los valores y las creencias sobre estas disciplinas operan explícitamente en un discurso social con fuertes ideologías dominantes y proponen una cosmovisión del mundo fragmentada y eurocentrista, lo oculto, en consecuencia, opera perversamente invisibilizado, como si no existiera. Entonces, necesitamos problematizar la ausencia de realidades otras que permitirían una instancia de apertura e identificación con otros estereotipos diferentes de los impuestos en estos materiales.

Para concluir, incluimos las palabras de Benucci (2001) quien afirma que es de suma importancia centrar la educación en el aprecio y en la apertura hacia el otro sin juicios de valor

como la mejor manera para alcanzar la comprensión intercultural. Así, el interés intercultural se convierte en una meta fundamental de la didáctica porque advierte el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, la curiosidad y el interés por el otro. Una perspectiva intercultural supone, para Benucci (2001), la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente.

V. Conclusiones

Este trabajo surgió luego de que emergieron varios interrogantes relacionados con la enseñanza de la cultura en manuales de inglés y de italiano. En un primer momento, durante nuestro estudio, nos concentramos en recabar una serie de investigaciones que formaron parte de nuestros antecedentes y, a su vez, nos permitió centrar nuestro interés y delimitar nuestro problema en cuanto al tratamiento del componente cultural a través de las personas, las prácticas y las perspectivas en manuales utilizados en nuestra ciudad de Córdoba. Hemos constatado que los manuales presentan actividades que favorecen la competencia sociocultural, pero que aquellas actividades y/o temas que propician la reflexión intercultural desde una perspectiva intercultural decolonial son insuficientes o escasas.

Los cuatro libros analizados son de origen europeo y según el MCER (2002) el *saber hacer* intercultural implica la capacidad para relacionar la cultura de origen y la cultura meta de una manera que supere los malentendidos entre culturas y los estereotipos. Esto es posible lograrlo por medio de la observación crítica, la comparación, la reflexión y la relativización de las generalizaciones. Como lo establece Spsychala (2008) el rol del docente de LE es fundamental. Se necesitan enfoques didácticos que incluyan el desarrollo de estas capacidades. Puede argumentarse que es tarea del profesor de LE implementar un tratamiento didáctico que fomente el desarrollo de la competencia intercultural, pero hay que reconocer que los materiales didácticos muestran una carencia de contenidos procedimentales y actitudinales que capaciten a los estudiantes para comprender culturas diferentes de la propia al igual que concluyeron López Barrios et al (2003). Creemos que es interesante reivindicar la inclusión del componente cultural como un instrumento para la formación de los aprendices que además de ayudarlos a “hablar”, “leer” y “escribir” en una LE, los ayude a conocer, y, si es el caso, vivir en otra cultura desde un enfoque decolonial. Esto está directamente relacionado con el tratamiento didáctico de los contenidos: ¿junto a la programación del contenido lingüístico, deberíamos incluir contenidos interculturales? Esta pregunta nos conecta con otra característica de la dimensión

intercultural: la cultura no puede concebirse como algo estático y homogéneo, sino como algo dinámico y caracterizado por el cambio. La misión de los materiales debería ser la de proporcionar conocimientos para fomentar el pensamiento crítico y no la mera transmisión de un corpus de conocimientos.

En cuanto a los objetivos generales y específicos, estos fueron alcanzados según lo hemos propuesto en nuestro trabajo de investigación. Nuestro objetivo general “Visibilizar posibles cosmovisiones fragmentadas que se generan en la inclusión de determinados elementos culturales en libros de texto de inglés LE e italiano LE, desde un enfoque intercultural como crítica del colonialismo del poder y como propuesta de decolonización” nos permitió problematizar y repensar nuestras prácticas desde otros espacios teóricos y, a su vez, nos ofreció repensar estos materiales desde una perspectiva crítica.

Así como lo mencionamos anteriormente, en los NAP de LE se plantean objetivos tales como: “La valoración de que el aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar.” (Res. 181/12). Es decir, que el rol de los materiales sería permitir un desarrollo cognitivo y procesos de construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes. Nuestros hallazgos de investigación no siempre muestran que los manuales usados atiendan a las configuraciones culturales propias de los estudiantes en nuestro país. Siguiendo lo establecido en los NAP de LE, se debería resaltar la relación del binomio *lengua-cultura* que se encuentra en el currículum y sensibilizar a docentes y a estudiantes sobre la pluralidad de las lenguas y culturas.

Por su parte, el MCER (2002) establece que los estudiantes desarrollen la capacidad de relacionarse con otros advirtiendo su propia cultura para poder relacionarse con otras culturas. Sin embargo, en los libros analizados hemos advertido que son muy pocas las instancias generadas para propiciar dicha capacidad intercultural. Asimismo, podemos afirmar que al no existir suficientes instancias de personas, prácticas y perspectivas que propicien la reflexión intercultural, los estudiantes no tienen la oportunidad de pensar su propia realidad cultural como la de sus pares que se ven en los manuales. Por consiguiente, esto tampoco contribuye a desmitificar relaciones estereotipadas con las que se perpetúan relaciones de poder, especialmente por culturas hegemónicas y de dominación, desde un enfoque intercultural como crítica del colonialismo del poder y como propuesta de decolonización como bien lo detallamos y planteamos en el marco teórico.

Según nuestros objetivos específicos, luego de articular nuestras unidades de análisis y de problematizarlas con nuestro objeto de estudio podemos concluir que:

- El diseño de materiales en ocasiones presenta la reflexión intercultural como un "contenido", pero no siempre se establece como un objetivo de enseñanza.
- Desde una postura crítica, considerando las instancias de cultura en términos de los siguientes factores del componente sociocultural: personas, prácticas y perspectivas obtuvimos los siguientes resultados:

Personas:

- Los manuales muestran una tendencia a partir de configuraciones sociales culturales relacionadas con el aspecto físico y se perpetúa la hegemonía de la raza blanca.
- Los materiales tienden a construir imágenes estereotipadas de las personas y de la fama.
- Se presentan solo estereotipos de jóvenes relacionados con la exaltación y el disfrute. En menor medida se presentan conflictos.
- Desde la perspectiva de género, se introducen estereotipos de mujer impuestos por la dominación patriarcal hegemónica eurocentrista y se muestra una distribución desigual de los roles entre los estereotipos de hombres y mujeres.
- Las representaciones de las mujeres en función de sus talentos no se realizan a través de los mismos elementos gráficos que las de los hombres (ej.: caricaturas versus fotografías, respectivamente).
- Las personas con discapacidad o que pertenecen a las minorías se encuentran silenciadas o presentadas en menor medida o únicamente reflejadas en una imagen.
- Se promueve la idea de mujer "multitasker" como capacidad y no como atribución desigual de tareas.
- Se evidencia la naturalización de que el éxito para las mujeres en el ámbito laboral depende de su apariencia física.
- Prevalece el modelo masculino como superior y con autoridad ("mansplaining").
- Las personas exitosas ponen en valor la colecta de fondos o fundraising al participar de actividades extremas.
- Se encuentra ausente la presencia de talentos disidentes, construcciones de pareja y configuraciones familiares que no sean heteronormativas.

Prácticas

- Las instancias analizadas reflejan situaciones de hedonismo, divertidas, armoniosas, en espacios apacibles que reflejan la idea del consumo necesario para el sistema capitalista y globalizado.
- Se invisibilizan actividades que propicien las oportunidades para que nuestros estudiantes puedan comparar, describir y reflexionar sobre sus propias actividades desde una perspectiva intercultural.
- Ausencia de actividades que generen conflictos como por ejemplo el *bullying* aunque en los libros de italiano sí se incluyen instancias de *grooming*.
- Se muestran actividades mediadas por la tecnología, por ejemplo, videojuegos, computadoras, teléfonos celulares, tablets, pero no se reflexiona sobre la invisibilización de quienes no acceden a la tecnología.
- El fútbol se construye como una práctica de hombres, mientras que las mujeres tienen una incipiente participación.
- Se construye una imagen de admiración hacia jugadores de fútbol de gran trayectoria, pero se invisibiliza el respeto hacia personas mayores con experiencia en otros ámbitos.
- Se posiciona a los estudiantes de lengua extranjera como turistas, pero no como sujetos que pueden apropiarse y ser protagonistas de su propio aprendizaje.
- Circulan estereotipos de jóvenes felices con trabajos temporarios, sin necesidades básicas insatisfechas o problemas económicos, que no deben abandonar la escuela para ir a trabajar y excluye otras realidades sociales y económicas.
- El futuro laboral y la preparación en cuanto al estudio parecen garantizar los cargos que podrán ocupar si se preparan de manera apropiada.
- Prácticas culturales relacionadas con la literatura, la pintura y la arquitectura son recurrentes en los manuales de italiano lo que refuerza la hegemonía de la cultura italiana sobre las otras.

Perspectivas

- Los libros se enfocan en el componente lingüístico y se omite de manera sistemática una oportunidad de apertura hacia una reflexión intercultural decolonial.
- La fama se considera como un valor que se puede alcanzar de manera rápida y sin mayores sacrificios.
- Se invisibiliza es el sacrificio y el esfuerzo para la superación individual y colectiva a través del trabajo.
- Se muestra la medicina alternativa, el yoga o la actividad física propuestos para llevar una vida sana, pero la medicina occidental prevalece al momento de curar enfermedades.
- En los manuales de italiano, se destaca la importancia de aprender inglés y de prepararse tanto en entrevistas laborales, cómo confeccionar un cv para prepararse para un futuro laboral.
- La educación como valor se transmite en casi todos los manuales y se encuentra íntimamente relacionada en cuanto al acceso a puestos en el poder, ser profesionales o simplemente para tener una buena posición económica.
- Se presenta la educación como un instrumento de segregación y discriminación para quienes no acceden a ella.
- Las prácticas sociales deben incluir a más culturas para fomentar la valoración e integración entre personas que pertenecen a otros países.
- La implementación de la tecnología aplicada a la educación y a la vida también se convierte en un dispositivo de alienación y operativización para privilegiar a los que acceden a ella.
- La globalización tecnológica genera la exclusión social hacia quienes deciden o no tienen los medios para acceder a ella.
- En relación con las implicancias didácticas, a modo de reflexión, podemos describir el posible impacto de los resultados de este trabajo en las prácticas de enseñanza de LE, en especial, en lo que respecta a la concientización sobre cómo se construyen las identidades y las alteridades en cada uno de los manuales del corpus. Por consiguiente, podemos afirmar que los materiales,

a través de cómics, fotografías y textos reproducen, así como también vehiculizan configuraciones sociales identitarias.

Estudiar estos manuales del corpus desde una perspectiva decolonial como lo establecen Walsh (2009) y García Canclini (2004), nos ha permitido repensar a la interculturalidad en un doble reconocimiento de identidades y permitir un acercamiento cultural que esté basado en la concientización y en la objetivación de la cultura de origen y de la cultura del otro.

Podemos afirmar, como docentes de lengua extranjera, luego del estudio exhaustivo de los aspectos socioculturales presentes o invisibilizados en la muestra de materiales desde un enfoque decolonial, que el interés por la mera transmisión de conocimientos enciclopédicos ya no es suficiente al momento de enseñar una lengua. Sabemos que la competencia lingüística, entendiendo a esta como la enseñanza de la gramática y el vocabulario, necesita servirse, poco a poco, de otros elementos, para así desarrollar una competencia intercultural. Es de esta manera, como lo plantea Areizaga (2001) que es importante la enseñanza del componente intercultural en la currícula de la Didáctica de las Lenguas. Como lo establecimos en el Capítulo 1, existen dos concepciones de enseñanza de cultura, una tradicional, entendida la cultura como producto que debe ser memorizado, como conocimientos declarativos objetivos que el aprendiente debe adquirir; en términos de Areizaga (2001), un enfoque informativo. Pero este enfoque es restrictivo y solo refuerza estereotipos culturales por lo que la concepción conductista de este aprendizaje no permite modificar actitudes o percepciones de los estudiantes con respecto a la cultura del otro. Por otra parte, esta autora propone un enfoque formativo en el cual el aprendizaje de la cultura adquiere una posición superadora de la visión etnocéntrica, sin abandonar la cultura del propio sujeto (Areizaga et al. 2005).

Cabe destacar también que, posterior a nuestro análisis, podemos establecer que los materiales con orientación intercultural suponen también la revisión del concepto de competencia comunicativa que los cuatro libros de nuestro corpus propenden a desarrollar. Los contenidos culturales, tal como lo hemos aseverado, no son únicamente objetos portadores de información. La visión cultural surge de las posiciones con que hacemos contacto, son el producto de la construcción del significado en la comunicación. Así, la interculturalidad se basa en el hecho de que todas las culturas son igualmente válidas y dignas de ser tratadas con el respeto que requieren. Sin embargo, entendemos que existen relaciones de poder impuestas por aquellos dominantes socio- económicamente que pretenden relativizar y fomentar una cultura como superior a otras. Es por esta razón, que en la enseñanza de LEs los estudiantes

puedan advertir sobre la importancia de la competencia intercultural para poder desempeñarse eficazmente en situaciones de intercambio intercultural para, de este modo, lograr un entendimiento mutuo entre los participantes.

Hemos alcanzado nuestros objetivos planteados para esta investigación. No obstante, consideramos que en futuros estudios el corpus se podría ampliar para incluir otros manuales de otros idiomas y de un nivel C1 quizás para establecer más relaciones en función de las unidades de análisis, el nivel de lengua y la reflexión intercultural. Los datos que obtuvimos en el análisis de manuales fueron muy heterogéneos, en el sentido de que observamos una gran diversidad de temas, actividades e imágenes y el recorte del corpus y el análisis en sí resultó un trabajo arduo, pero sumamente motivante. Consideramos que ahondar en otros manuales de otras LEs sería más provechoso para el estudio y posterior elaboración de una propuesta didáctica que quedó relegada para una futura investigación.

Como consecuencia, para futuros trabajos, proponemos que se realice un estudio desde la perspectiva intercultural, que tenga en cuenta diferencias de nivel de LE para así poder establecer conexiones entre el grado de proficiencia de la lengua y la posibilidad de fomentar situaciones en las que los estudiantes puedan generar una conciencia crítica intercultural para referirse a su propia cultura relacionándola con la de los otros. Asimismo, podría investigarse cómo los docentes inciden en cuanto al uso del manual de texto y cómo la planificación de instancias de apertura hacia la interculturalidad podría llevar a que los estudiantes comparen y contrasten rasgos culturales de su propia cultura con otras culturas. Por otra parte, un objetivo que nos planteamos, quizás dentro del marco de una tesis doctoral, es diseñar un nuevo análisis de materiales. Este trabajo podría hacer foco, por ejemplo, en el aprendizaje de diversos niveles de LEs en adultos, lo que representa un gran desafío, ya que la lengua cumpliría un rol determinante en cuanto a vehículo de transmisión de valores y creencias y el grupo de adultos, es algo que no hemos cubierto, puesto que los manuales del corpus estaban destinados a adolescentes. Para ello, necesitaríamos recolectar datos sobre qué manuales se utilizan para ese grupo etáreo, así como también indagar si existe algún material diseñado e impreso en Córdoba, para comparar con otros materiales producidos internacionalmente. Una posibilidad adicional sería realizar un estudio como en un continuum para establecer cómo los estudiantes en mayor o menor medida se encuentran más sensibilizados en cuanto a la reflexión intercultural como lo ha estudiado Gebauer (2015). Examinar las actividades según el grado de sensibilización

hacia la intercultural favorecería un posterior diseño de materiales que puede estar adaptado a nuestro contexto específico en la ciudad de Córdoba.

Esperamos que nuestro trabajo, que es un pequeño aporte al campo de la investigación, más precisamente, a la comprensión intercultural en la enseñanza de LE, pueda representar un acercamiento hacia una reflexión no solo de la cultura meta, sino de una comparación entre la cultura meta y nuestra propia cultura como hablantes de la lengua española para fomentar la tolerancia y aceptación entre las culturas. Como ya lo establecimos anteriormente, no solamente los materiales diseñados para la enseñanza de LEs deberían estar orientados hacia una perspectiva de Intercomprensión intercultural decolonial, sino que los docentes de LE deberíamos estar sensibilizados y contribuir a generar espacios donde tenga lugar la reflexión intercultural decolonial y para seleccionar los materiales para la enseñanza de LEs según las nuevas exigencias y este mundo en constante cambio.

VI. Referencias Bibliográficas

Bibliografía general

- Agar, M. (1996). *Language shock: Understanding the culture of conversation*, New York William Morrow.
- Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9.
- Aramburu, C. (2008). «La interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje del italiano como LE». *Transfer: revista electrónica sobre traducción e interculturalidad*, Vol. 3, Núm. 2, p. 32-41. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Transfer/article/view/203825>
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. Extraído el 5/11/2012 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501205>
- Areizaga, E., Gómez, I., e Ibarra, E. (2005). “El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación”. *Revista de Psicodidáctica* N°10, sin mes (pp.27-45). Extraído el 5/11/2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17510204>
- Atienza, J.L. (1997). Sócrates, escuela de alteridad. *Revista LOGOI*, nº 5, editada por AAPLE. Pp.91-102.
- Basabe, E. A. (2006). From de-anglicization to internationalization. Cultural representations of the UK and the USA in global, adapted and local ELT textbooks in Argentina. Profile. *Issues in Teachers' Development*, 7, 59-75.
- Basabe, Enrique Alejandro (2009). From de-anglicization to internationalisation: cultural representations of the uk and the usa in global, adapted and local elt textbooks in argentina. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development; Vol. 7*, núm. 1 (2006). Recuperado 20/9/2016 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/16134/>
- Beacco, J.C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Benucci, A. (2001). La competenza interculturale. En P Diadori, *Insegnare Italiano a stranieri*. Roma: Le Monnier

- Blanco Canale, A. (2010). "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes." *Revista Española de Lingüística Aplicada* N° 23, sin mes (pp. 71-91). Recuperado 5/2/2016 de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf
- Bollati, M. y Liruso, S. (2011). "Una mirada multimodal y multigenérica a los libros de enseñanza" *VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico Funcional de América Latina ALSFAL*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América latina*, Buenos Aires: San Benito (sb).
- Brody, J. (2003). A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum In D. Lange, & R. M. Page (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language education* (pp. 37-52). Greenwich Information Age Publishing INC.
- Brondo, H. (2018, 29 julio). Comedores comunitarios, el reflejo de una realidad difícil. <https://www.lavoz.com.ar>. Recuperado 11 de julio de 2020, de https://www.lavoz.com.ar/politica/comedores-comunitarios-el-reflejo-de-una-realidad-dificil/#=_
- Burbules, N. (28 de mayo, 2009) (18 de marzo, 2012) Entrevista a Nicholas Burbules (parte II) [Archivo de Vídeo] <https://youtu.be/s2-6WgYz4Po?t=11>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- Canagarajah, S. A. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Language Teaching*. Oxford: OxfoCommodity. (2017, 11 octubre). <https://dictionary.cambridge.org>. Recuperado 1 de julio de 2019, de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/commodification> University Press.
- Celentin, P. y G. Serragiotto (2000). *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*. Venezia: Università Ca Foscari.
- Chiabrando, C., Negritto, C., Milano, M. & Voltarel, S. (2012- 2013-2014). La dimensión intercultural en textos de enseñanza-aprendizaje del italiano LS en el encuentro con la cultura "otra". *XXVIII Congreso ADILLI de Lengua y Literatura italianas de la Asociación Docentes e Investigadores de Lengua y Literatura Italianas*. Facultad de Lenguas. Córdoba.
- Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), 10-23. Recuperado de: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>
- Commodity. (2017, 11 octubre). <https://dictionary.cambridge.org>. Recuperado 1 de julio de 2019, de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/commodification>

- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Extraído el 7/1/2016. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual Matters. p.212.
- Cronquist, K & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El diálogo, liderazgo para las Américas. Documento recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Cuccolini, Giulio Césare (2008). “La Historia del Cómic”. Recuperado 10/01/16 de: <http://www.thecult.es/Comic/Historia-del-comic-italiano.html>
- Cultura. (2019, 27 junio). RAE. Recuperado 30 de junio de 2020, de <https://dle.rae.es/cultura>
- Cwaik, J. (2019, 27 julio). La muerte del like y el futuro de los influencers. Infobae. Recuperado 10 de julio de 2020, de: <https://www.infobae.com/opinion/2019/07/26/la-muerte-del-like-y-el-futuro-de-los-influencers/>
- Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: DeBoeck y Duculot. Recuperado 17/9/2016 de: http://books.google.com.mx/books?id=RfwXxM_PY3oC&pg=PA1&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Despaigne Broxner, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (68),59-80.[fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2021]. ISSN: 0185-6286. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423843474004>
- Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011-2015). <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/>. Recuperado 10 de octubre de 2017, de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje. (2010). Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- El desempleo en Córdoba y el crecimiento de la pobreza. (2019, 12 abril). Conclusión. Recuperado 10 de julio de 2020, de <https://www.conclusion.com.ar/politica/economia/el-desempleo-en-cordoba-y-el-crecimiento-de-la-pobreza/04/2019/>
- Elorza, I. (ed.), Carbonell i Cortés, O. (ed.) (2014). *Análisis textual en la comunicación intercultural / Language Analysis in Cross-Cultural and Intercultural Communication*. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Fernández López, M. del C. (2004). "Principios y Criterios de análisis de materiales didácticos". En: Jesús Sánchez Lobato-Isabel Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* 4ta. Parte, *Los objetivos y el proceso de aprendizaje*, 715-734. Madrid: SGEL.
- Fernández, M. (2019, 4 diciembre). Pruebas PISA: más de la mitad de los chicos está en los niveles más bajos en lectura, matemática y ciencias. <https://www.infobae.com/>. Recuperado 20 de julio de 2020, de <https://www.infobae.com/educacion/2019/12/03/pruebas-pisa-la-educacion-argentina-sigue-estancada-y-cayo-respecto-a-la-region/>
- «Fundraising», el poder de las donaciones para el desarrollo social. (2021, 8 julio). <https://www.iberdrola.com/>. Recuperado 1 de enero de 2022, de <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/que-es-fundraising>
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad*, Barcelona, España, Gedisa Editorial, 223 pp. Recuperado de: http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/11._Diferentes,_Desiguales_y_Desconectados,_Mapas_de_la_Interculturalidad.-Martinez_Jacinto.pdf
- García Balsas, M. (2017, 17 agosto). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: La perspectiva de los discentes. <https://cvc.cervantes.es/>. Recuperado 20 de octubre de 2017, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0367.pdf
- Garton, S., & Graves, K. (Eds.). (2014). *International perspectives on materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Disponible en: <https://doi.org/10.1057/9781137023315>
- Gebauer, V. (2015). "Análisis del componente cultural en métodos de enseñanza del español lengua extranjera reducidos en Argentina". Tesis de maestría. Facultad de Lenguas. Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/913>
- Geertz, Clifford (2001). *Available light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton: [Princeton University Press](https://www.princeton.edu/) p. 10
- Gil Riuz, E. (2012). "Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia". Tesis doctoral. Recuperado 22/11/2016 de: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28057>
- Giovine, M. Desigualdad educativa en el nivel medio en Córdoba: las clases dominantes y la ampliación y diversificación de la oferta. Disponible en <http://seminariosms.fahce.unlp.edu.ar/sceyms/sdymms-2017/actas/Giovine.pdf>
- Godenzi, J. (Ed.). (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco : Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Gómez Navarro, L. (2011). "El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A 1 y A 2) para estudiantes de lengua alemana". Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. En Biblioteca Virtual Red Ele 2010, N° 11, segundo trimestre. Extraído el 1/1/2016 de: http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/LidiaGomez.shtml

- González, J. M. (2018, 20 abril). Hay 50 mil “ni-ni” en la ciudad de Córdoba. <https://www.lavoz.com.ar/>. Recuperado 7 de julio de 2020, de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/hay-50-mil-ni-ni-en-la-ciudad-de-cordoba/>
- González, J. M., & Lazzarini, N. (2018, 8 abril). 4 de cada 10 padres no terminaron el secundario. <https://www.lavoz.com.ar/>. Recuperado 10 de julio de 2020, de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/4-de-cada-10-padres-no-terminaron-el-secundario/#> =
- Gray, J. (2012). Neoliberalism, celebrity and ‘aspirational content’ in English language teaching textbooks for the global market. In D. Block, J. Gray, & M. Holborow. (2012a). *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 86- 113). London / New York: Routledge.
- Guerrero, P. (1999). “La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura”, en Reflexiones sobre interculturalidad. (Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 835-851.
- Hall, Stuart (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications & Open University.
- (1973). “Encoding/Decoding.” Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies. Hall, Stuart y otros (eds.). Londres: Hutchinson. 128- 138
- Hancock, J. R. (2016, 23 septiembre). Deja que te explique qué es el ‘mansplaining’. <https://verne.elpais.com>. Recuperado 1 de enero de 2022, de https://verne.elpais.com/verne/2016/09/16/articulo/1474013009_973829.html
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: (4° ed.). México: McGraw-Hill.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad evolución de un término. *Revista de ciències de l’educació*, 1, 75-85. Recuperado de http://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf
- Hu, Z. (1998). *Linguistics: A Course Book*. Beijing: Peking University Press.
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, núm. 54, pp. 5-28.
- Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas:enseñanza, aprendizaje y evaluación. Madrid, Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Jóvenes en el mundo laboral: Falta conexión y compromiso. (2012, 18 marzo). Clarín. Recuperado 11 de julio de 2020, de https://www.clarin.com/sociedad/jovenes-mundo-laboral-conexion-compromiso_0_HyYLhmL3Dml.html
- Kim, S. & Jiwon, P. (2015). An analysis of culture-related content in English textbooks. *Linguistic Research* 32 (Special Edition), 83-104.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images - The grammar of visual design*. Gran Bretaña: Routledge.
- (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York, USA: Routledge.
- Las mujeres argentinas dedican casi el doble de horas que los hombres al trabajo doméstico. (2016, 8 febrero). <https://chequeado.com/>. Recuperado 2 de julio de 2020, de <https://chequeado.com/el-explicador/las-mujeres-argentinas-dedican-casi-el-doble-de-horas-que-los-hombres-al-trabajo-domestico/>
- Liruso, S. M., Bollati, M., & Requena, P. E. (2012). Multimodal resources in textbooks: Powerful motivators. *Proceedings of the XXXVII Federación Argentina de Profesores de Inglés Conference*. (San Martín de Los Andes, septiembre). Disponible en: <https://es.scribd.com/document/126944014/08-SelectedPapers-XXXVIIFAAPICConference>
- Littlejohn, A. (1992). Chapter 1: Introduction. *Why are ELT materials the way they are?* Tesis de Doctorado en Filosofía. Lancaster University.
- López Barrios, M., Bogliotti, A., Dalla Villa, F., Jáimez, L. & Villanueva de Debat, E. (2003). El reflejo de la cultura meta en manuales de aprendizaje de lenguas extranjeras nacionales e importados. En M. I. Dorrónzoro, M. S. González, E. Klett, M. Lucas, R. Pasquale & M. Vidal (comp.), *Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Buenos Aires, 17, 18 y 19 de julio de 2003* (pp. 85-88). Buenos Aires: Araucaria.
- López Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2007). Intercultural reflection in EFL coursebooks. En: *Cultural Awareness in ELT*. Córdoba: Comunic-arte. 79-86. (ISBN 978-987-602-070-1).
- López Barrios, M., Villanueva de Debat, E. & Tavella, G. (2008). Materials in use in Argentina and the Southern Cone. In B. Tomlinson (ed.) *English Language Teaching Materials. A Critical Review* (pp.300-316). London: Continuum. (ISBN 978-0-8264-9350-7) Extraído el 5/11/2012 de: https://www.academia.edu/2498665/Materials_in_Use_in_Argentina_and_the_Southern_Cone
- López Barrios, M. & Villanueva de Debat, E. (2006). Minding the needs of the Argentine learner: global textbooks and their adapted versions for the local context, in *Folio* 10.2, 14-16.
- López-Barrios, M. (2012). Learners as ethnographers, informants and mediators: Developing intercultural awareness through language teaching materials. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 312-324. Extraído el 5/11/2014 de: <http://eflt.nus.edu.sg/v9s12012/lopez.pdf>

- Maíz Ugarte, D. (2011). "Los contenidos socioculturales en "Voces del Sur": Una propuesta bibliográfica argentina para la enseñanza del español como LE". Memoria de maestría, Universidad de León. En Biblioteca Virtual Red Ele 2011.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica, Cap. Lenguas Extranjeras.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General Técnica Subdirección General De Relaciones Sociales Internacionales. (s. f.). ACTUALIDAD INTERNACIONAL SOCIOLABORAL. <https://www.mites.gob.es/>. Recuperado 20 de octubre de 2021, de https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/mundo/revista_ais/109/Revista109.pdf
- Miquel, L. & Sans, N. (1992). "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera, 9, pp. 15-21.
- Miquel, L. (2004). "La subcompetencia sociocultural". En: Jesús Sánchez Lobato-Isabel Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* 3ra. Parte: Los objetivos y el proceso de aprendizaje. (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Moran, P.R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Murolo, L. (2009). SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE BELLEZA CREADOS POR EL SISTEMA, IMPUESTOS POR LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SOSTENIDOS POR LA SOCIEDAD. Question/Cuestión, 1(22). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/764>
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2011). Extraído el 20/07/15 de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Omaggio-Hadley, A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Orlando, L. (2020, 19 junio). El límite de edad. <https://elfemenino.com.ar>. Recuperado 2 de julio de 2020, de <https://elfemenino.com.ar/el-porque-del-limite-de-edad/>
- Panorama del aprendizaje del idioma inglés en Latinoamérica. (2018, 2 abril). <https://www.google.com/url?q=https://www.istec.org/ace/2018/04/02/panorama-del-aprendizaje-del-idioma-ingles-en-latinoamerica/&sa=D&source=docs&ust=1641342437181090&usg=AOvVaw3lfOdUaItc7wkqXsfAy8kf>. Recuperado 2 de julio de 2020, de <https://www.istec.org/ace/2018/04/02/panorama-del-aprendizaje-del-idioma-ingles-en-latinoamerica/>
- Paricio Tato, M. S. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis." *Glosas Didácticas*. 15 [en línea]. Recuperado 2/12/2016. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Pearson Longman.

- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Philipson, Robert (2011). "English : From British Empire to Corporate Empire". In: *Sociolinguistic Studies*, Vol. 5, No. 3, 2011, p. 441-464. Extraído de: <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG96.pdf>
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina Diálogos Latinoamericanos [en línea] , (Sin mes) : [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>> ISSN 1600-0110
- Pulverness, A. (2003). Distinctions & Dichotomies: Culture-free, Culture-bound. Onlinedocuments at URL <http://elt.britcoun.org.pl/forum/distanddich.htm>. [17.06.2004]
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina*. Edición corregida y ampliada. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO) p. 246. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf> .
- Rehaag, I (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, N° 160, pp 75-83. Universidad Autónoma de Azcapotzalco, México. Extraído el 5/11/2012 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512766009>
- Resolución N° 181/12. (2012). Núcleos de Aprendizaje prioritarios para el área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria (NAP), Consejo Federal de Educación. Último acceso: 11 de octubre de 2016. En: . Secretaría de Educación. 2001.
- Risager, K. (2004). A Social and Cultural View of Language. In: *Hans Lauge Hansen ed Disciplines and Interdisciplinarity*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 21-34
- Rizo García, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana – Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 38(2),19-38.[fecha de Consulta 31 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1809-5844. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69842551002>
- Roca, G. (18 de marzo, 2012) TEDxGalicia - Genis Roca - La sociedad digital [Archivo de Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=kMXZbDT5vm0>
- Rubino, A. (2010, 16 septiembre). <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article211>. www.revistaluthor.com. Recuperado 15 de julio de 2021, de <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article211>
- Salas S. y Sánchez, H. (2013). "Voices and Echoes from the PNIEB Experience in Puebla", *Mextesol Journal* 37(3)
- Sánchez Casado, E. (2007). "El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE". Memoria de Máster, Universidad de Alcalá. En Biblioteca Virtual Red Ele 2006, N° 5, sin mes. Extraído el 5/11/2012 de: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_18_Sanchez%20Casado.pdf?documentId=0901e72b80e30a88

- Seelye, H. (1993). *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*, Third Edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Seelye, H. (1984). *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*. Revised edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Serrani, S. (2005). *Discurso e Cultura na aula de Língua*. Campinas: Pontes.
- Spivak G. C. (1985). The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3): 247-272
- Spychala, M. (2008). La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de lengua española como lengua extranjera", [w]: Cesteros Pastor S., Marín f S. (red.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Actas de XVIII Congreso Internacional ASELE, wyd. Universidad de Alicante, Alicante, str. 579-585.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Todorov, Tzvetan, *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*, trans. Wlad Godzich, en *Theory and History of Literature*, eds. Wlad Godzich and Jochen Schulte-Sasse, vol. 13, Minneapolis and London, University of Minnesota Press, 1984a.
- Tubino, F. (2003). *Interculturalizando el multiculturalismo*. Monografías CIDOB
- Trujillo Sáez, F. (2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua* (Granada). Recuperado de: <http://fernandotrujillo.es>
- Veronelli, G. (julio-diciembre de 2016). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*(81), 33-58
- Walsh, C. (2006). "De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos". En: Yapu, M. (comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador*. Memoria Seminario Internacional. La Paz: Fundación PIEB/Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Walsh, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. (2009). (Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: Acesso em: 10 out. 2014.
- Walsh, Catherine, Alvaro Garcia Linera, y Walter Mignolo (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento/ Interculturality, Decolonization of The State and Knowledge*. Ediciones del Signo

Yuen, K. (2011). 'The representation of foreign cultures in English textbooks' in *ELT Journal* Volume, 65, 4 (Oxford: Oxford University Press, outubro), 458-46.

6.2 Libros de texto para la enseñanza de LE que constituyen el corpus

Antunes, M.& Siniscalchi, V. (2010). *Sign Up 1*. Buenos Aires: Richmond.

Clevedon: Multilingual Matters. Harris, M., Mower, D., Mugglestone, P. & Sikorzynska, A. (2007). *Challenges 3*. Buenos Aires: Pearson Longman.

6.3 Diccionarios

Diccionario de la Real Academia Española (s.r), 22º edición. Recuperado de:
<http://www.rae.es/>

Instituto Cervantes (s.r.) Diccionario Virtual Cervantes. Recuperado 5/11/2012 de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c