

El método de análisis de contenido:

Una herramienta para desocultar las desigualdades de género en las imágenes de los libros de inglés producidos en Argentina

Resumen:

El método de análisis de contenido es una herramienta esencial para identificar las diversas posiciones ideológicas de las editoriales con respecto de los contenidos manifiestos y latentes en sus libros de texto. En este trabajo se describe y se utiliza este método con el fin de indagar cuáles son las vinculaciones entre el currículum oculto como dispositivo de generización (Da Silva, 1995, 2001a, 2001b) y la reproducción y/o posibles transformaciones, totales o parciales, de los roles asignados históricamente a los géneros en función del sexo “biológico” en las imágenes de los libros de inglés del nivel primario producidos en Argentina. Los resultados evidencian que, a pesar del avance legal en materia de género y sexualidades efectuado entre los años 2006 y 2012, las ocupaciones de las mujeres presentadas en las imágenes no tienden a multiplicarse y diversificarse, ni tampoco acompañan la profesionalización de la mujer. Continúan predominando las figuras que muestran a mujeres en roles tradicionales, reflejando así una realidad social que persistiría casi inmutable. Sin embargo, ciertas categorías analizadas reflejan mayor igualdad entre varones y mujeres; otras muestran una igualdad relativa; mientras que otras sugieren desigualdad en su omisión.

Palabras clave: Currículum oculto, género, editoriales, imágenes, libros de inglés.

Summary:

The content analysis method is an essential tool to identify the various ideological positions of publishing houses as regards the manifest and latent content in their textbooks. In this paper, this method is described and used in order to inquire about the links between the hidden curriculum as a gender device (Da Silva, 1995, 2001a, 2001b) and the reproduction and/or possible transformations, total or partial, of the roles historically assigned to gender based on the “biological” sex in the images in primary level English coursebooks made in Argentina. The results show that, despite the legal progress in gender and sexuality made between 2006 and 2012, the occupations of women presented in the images do not tend to multiply and diversify, nor do they accompany the professionalization of women. The images still show women in traditional and predominant roles, this reflecting a social reality that would persist almost immutable. However, certain categories analyzed reflect a greater equality between men and women; others show relative equality; while others suggest inequality in its omission.

Keywords: Hidden curriculum, gender, publishing houses, images, English coursebooks.

Martin Ignacio Cieri: martincieri@hotmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7882-0381>, Lic. y Prof. en Lengua Inglesa, Mg. en Organización y Gestión Educativa, Doctor en Educación, Doctorando en Filosofía, Universidad Nacional de Lanús, Recibido 16/09/2020 Publicado 12/10/2020

La mujer es una ilusión. Una ilusión social compartida y recreada por hombres y mujeres. Punto de anclaje de mitos, ideales, prácticas y discursos por lo que una sociedad -en sus hombres y mujeres concretos- construye a la mujer. De igual manera construye al hombre.

Fernández, 2012, p. 44

Introducción

Morgade (2011) asegura que “una de las dimensiones más visibles de la discriminación de género y que más atención han recibido en el análisis de la cotidianidad escolar “[...] son las imágenes y mensajes que presentan los libros de texto de uso cotidiano” (Morgade, 2011, p. 61). Asimismo, afirma que “a pesar de que en los últimos veinticinco años la industria editorial ha transformado fuertemente los libros de texto “[...], desde el enfoque de género sólo es posible detectar algunas innovaciones y sólo en algunas editoriales” (Morgade, 2011, p. 62).

Frente al panorama descrito, entre los años 2006 y 2012, en la República Argentina se sancionaron cuatro leyes tendientes a favorecer y garantizar la igualdad de género: 1) la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, de 2006; 2) la Ley de Protección Integral a las Mujeres 26.485, de 2009; 3) la Ley de Matrimonio Igualitario 26.618, de 2010, y 4) la Ley de Identidad de Género 26.743, de 2012.

Estas leyes constituyen un avance muy significativo en materia de conquista de derechos y representan un marco socio-histórico central para el desarrollo de una nueva perspectiva que incluya a todos/as por igual.

En este marco, uno de los ejes centrales de este trabajo consiste en evidenciar si los libros para aprender inglés producidos en nuestro país ya han comenzado a incorporar la perspectiva de género en la dirección planteada particularmente por estas leyes, y de qué modo lo han realizado. Se propone, entonces, analizar las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros para aprender inglés para el nivel primario producidos en la Argentina en el marco de las transformaciones legales en materia de género y sexualidades efectuadas entre 2006 y 2012.¹

Desde este sentido y dirección, para mostrar cuáles son las construcciones que las editoriales privilegian en los libros de inglés del nivel primario, este trabajo utilizará las herramientas del método de análisis de contenido de Bardín (1996) con el objetivo último de des-ocultar las desigualdades de género en las imágenes de dichos libros.

¹ Es importante aclarar que esta investigación ha tomado los géneros femenino y masculino como categoría de análisis, sin incluir los demás géneros y sexualidades existentes -lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, travestis, transexuales, intersexuales y queers, LGBTTTTIQ- debido a que el corpus analizado no presenta ni tampoco se abre a dichas caracterizaciones. Esta invisibilización de las identidades sexuales disidentes, que están por fuera de la norma heteropatriarcal, deberá ser objeto de futuras indagaciones que analicen los libros para aprender inglés en las escuelas primarias y secundarias.

1. Las imágenes en los libros de texto

Los libros de texto son el dispositivo didáctico privilegiado por los docentes y, además de esto, forman parte de la vida en las aulas. Ahora bien, siguiendo a Cruder (2008), las imágenes que contienen los libros de texto “proponen un repertorio que propicia la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas” (Cruder, 2008, p. 15). En palabras de Metz (1972):

[...] la imagen no constituye un imperio autónomo y cerrado, un mundo clausurado sin comunicación con lo que la rodea. Las imágenes, como las palabras, con todo lo demás, no podrían evitar ser capturadas en los juegos del sentido, en los múltiples movimientos que vienen a regular la significación en el interior de las sociedades. (Metz, 1972, pp. 12 y 13, en Cruder, 2008, p. 16)

Las imágenes en los libros de texto son consideradas “una verdad”, ya que tanto el libro de texto como la escuela en general legitiman el conocimiento y forman parte del mundo de lo simbólico. Sin embargo, debido a que los destinatarios de los libros de texto, en su mayoría, son niños/as y adolescentes, la decisión sobre qué imágenes incluir y cuáles excluir resulta fundamental dado que muestran modos de concebir el mundo (Eisner, 1998).

Ahora bien, la imagen de un libro de texto no es inocua ya que forma parte del currículum oculto escolar. En este sentido, Cruder (2008) arguye que la imagen en el dispositivo libro de texto funciona legitimando las condiciones estéticas más que las

epistémicas. Las imágenes que transportan los libros de texto operan como verdades absolutas y contribuyen a diferentes interpretaciones que hace el lector. Estas verdades absolutas, entonces, se transmitirían a los/as niños/as mediante las imágenes que presentan los libros de texto diseñados para la enseñanza. Las imágenes entonces tienen un fuerte poder discursivo. Estas afirmaciones coinciden con la idea de Foucault (2005a; 2005b) de que el discurso es un dispositivo de poder que construye verdades y crea, de este modo, *habitus* de género (Bourdieu, 1991), que son modos de *ser* y *actuar* como varón o como mujer. Vale aclarar que Bourdieu (1991) define el *habitus* como:

[...] sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991, p. 92)

Siguiendo a Bourdieu (1991), es posible afirmar que en la sociedad contemporánea existen ciertos *habitus* acerca de ser y actuar como varones y mujeres que, retomando a autores/as que discurren sobre las imágenes de los libros de textos (Cruder 2008; Tynner, 1993; Tosi, 2010; Dussel, 2010), vuelven a reafirmarse a través de imágenes que se les presentan a los/as niños/as en edad esco-

lar. En este sentido, y con respecto a la inclusión de imágenes y textos en los libros escolares, Morgade (2012) afirma que:

[...] en los últimos veinticinco años las editoriales han hecho una transformación en lo que respecta a la forma y al contenido; pero que desde el enfoque de género estas transformaciones han sido escasas y sólo conducidas por algunas editoriales. Aún no se encuentran en los libros de texto imágenes de mujeres en roles directivos, en el gremialismo, en la conducción del trabajo, o en el ámbito científico, sino que aún siguen apareciendo asociadas al sector de servicios, siendo escasas las imágenes de mujeres profesionales o universitarias. (Morgade, 2012, p. 62)

En coincidencia con las afirmaciones expuestas, que otorgan importancia a las representaciones que se transmiten a través de las imágenes, Dussel (2010) afirma que: “la imagen es una práctica social que supone la puesta en marcha de un proceso de imaginación (individual o colectivo) de los sentidos que le sobreamprimimos” (Dussel, 2010, p. 6). Por su parte, Eisner (1998) sostiene que la forma de representación tiene que ver con la manera en que concebimos el mundo. Ahora bien, sobre la relación entre el texto y la imagen, Barthes (1986) cuestiona que:

[...] desde la aparición del libro de texto, es frecuente la asociación de texto e imagen; esta asociación parece no haber sido suficientemente estudiada desde un punto de vista estructural; ¿cuál es la estructura significativa de la ilustración? ¿Duplica acaso la imagen ciertas informaciones del texto por un fenómeno de redundancia, o bien es el texto el que añade información inédita a la imagen? (Barthes 1986, p. 35)

La afirmación de Barthes (1986) llama la atención acerca de la vacancia teórica de investigaciones que focalicen las relaciones entre el texto y las imágenes de un libro de texto. En otras palabras, sostiene que aún resta indagar qué tipo de información condensa el texto mismo y cuál las imágenes. En función de lo anteriormente expuesto en base a las afirmaciones de diversos investigadores e investigadoras, se considera que las decisiones que toman las editoriales a la hora de incluir determinada imagen, la elección de incluir más texto que imagen o escoger ciertas imágenes, no son azarosas, sino que son deliberadas, se piensan y se seleccionan previamente. En este sentido, Tosi (2010) afirma que las políticas de edición del libro de texto, si bien se adaptan al currículum oficial, “no tienen control estatal y solamente obedecen a las leyes mercantiles de la oferta y de la demanda; además de obedecer a proyectos propios de incorporación de tecnología, fijar precios y apuntar a las grandes tiradas de corta duración para un público cautivo como es el escolar” (Tosi, 2010, p. 4).

Surge entonces la pregunta: ¿cuánto de ideología habrá en la elección de una imagen u otra? A este respecto, Verón (1987) sostiene que:

[...] en todo discurso marcado por condiciones sociales de producción [...] como gramática de generación de sentido, investidura de sentido en materia significativa y todo funcionamiento social tiene una dimensión significativa constitutiva [a la vez que] toda producción de sentido está insertada en lo social. (Verón, 1987, pp. 27 y 124)

No es posible entonces desligar la selección de imágenes de los libros de texto con la producción de sentido que ciertos sectores sociales buscan

generar. Tanto las imágenes presentes como ausentes colaboran en esta producción:

[...] el doble movimiento –presencia y prescindencia de tratamiento– favorece un funcionamiento de las imágenes en el interior del dispositivo escolar, en tanto currículum oculto, de diversidad sólo aparente y de insistencia permanente, hasta el punto de constituirse en una suerte de servicio visual obligatorio. (Cruder, 2008, p. 191)

Como se mostrará más adelante, la idea de *servicio visual obligatorio* que conforman las imágenes seleccionadas en los libros de texto permitirá pensar las representaciones de género que postulan.

2. La aplicación del método

El método de análisis de contenido de Bardín (1996) posee cuatro características: “a) objetividad, porque sus resultados pueden ser verificados por medio de procedimientos de análisis reproductibles; b) sistematicidad, ya que la fijación de criterios previos permite incluir o excluir categorías; c) observación directa, porque permite la observación del contenido manifiesto, sin que se perturbe la investigación de los contenidos latentes, y d) capacidad de generalización, porque permite realizar análisis de datos cuantitativos para probar hipótesis y extraer conclusiones” (Bardín, 1996, p. 134).²

² Por su parte, Krippendorff (1990) reconoce que el análisis de contenido es una técnica pertinente para el análisis social, ya que “tiene por finalidad el análisis de símbolos, significados y mensajes, las funciones que estos tienen en el ámbito en que se encuentran, y sus efectos” (Krippendorff, 1990, p. 101).

Ahora bien, dentro de los marcos de un paradigma de corte interpretativo, Bardín (1996) y Marring (2000) proponen que para realizar análisis de contenido se deberán seguir tres pasos: 1) el preanálisis; 2) el aprovechamiento del material, y 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

2.1. El preanálisis

Hernández (1994) sostiene que la finalidad del preanálisis es definir el universo para luego aplicar la técnica teniendo en cuenta los criterios de selección precisos y pertinentes que estén relacionados con los supuestos y las teorías. En este trabajo en particular, la etapa del preanálisis tuvo que ver con la selección y la organización del marco teórico, la recolección de los libros de inglés, la formulación de guías de análisis y la construcción de indicadores con el fin de edificar el corpus de análisis.³ Estos corpus involucraron entrevistas en profundidad⁴ con los/as responsables de la editorial Macmillan con sede en nuestro país.⁵ En las entrevistas, las preguntas fueron formuladas

³ Bardín (1996) sostiene que “el corpus es el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos” (Bardín, 1996, p. 72).

⁴ En este trabajo no se incluyeron entrevistas a los autores de los libros dado que el recorte del objeto de investigación no incluye las condiciones de producción del corpus analizado.

⁵ Macmillan es una editorial internacional que produce materiales para enseñar inglés como lengua extranjera. Tiene su casa central en Nueva York y se encuentra en más de 120 países en todo el mundo. Macmillan Education Argentina forma parte de Macmillan Education en América Latina. En la República Argentina se asienta en Av. Blanco Encalada 104 Boulogne, provincia de Buenos Aires.

siguiendo ejes que se derivaron de los objetivos específicos del estudio y se buscó propiciar el flujo discursivo de la persona entrevistada con el fin último de poder seleccionar las unidades de muestreo (los libros de inglés a analizar). También se recabó información sobre la propia mirada del mercado editorial con respecto a la inclusión de la perspectiva de género en los libros de inglés.

2.2 El aprovechamiento del material

La unidad de análisis en este trabajo es el libro de texto para aprender inglés como lengua extranjera, y las unidades de muestreo han sido cada uno de los libros que fueron analizados. Se tomó para el análisis la serie *Best Days* de 2011, compuesta por tres libros: *Best Days 1, 2 y 3*. Una vez definidas las unidades de muestreo, se procedió a la elaboración de reglas de análisis para que el análisis resulte válido y confiable. Para tal fin, luego de haber seleccionado todo el material de trabajo (selección de unidades de registro), se agruparon todos los contenidos que tuviesen una relación entre sí. Este agrupamiento de contenido contribuyó a perfeccionar el modo de clasificar la información. ⁶Se denominan unidades de registro a las partes que efectivamente se analizaron (Bardín, 1996).

Las unidades de registro fueron las que se expusieron primero a codificación y luego a categorización e inferenciación. Aquí las unidades de re-

⁶ Al respecto, Mayring (2000) postula que será importante una revisión final de las reglas a seguir una vez que se haya clasificado todo el material por completo.

gistro utilizadas fueron las imágenes, los temas, las frases y los vocablos en las unidades de muestreo.⁷ Sin embargo, en el análisis de los datos cabe destacar la importancia de las unidades de contexto. ⁸Estas se relacionan, por un lado, con el contexto próximo de la unidad de registro a analizar: la frase para la palabra, o el párrafo para el tema, y por el otro, con el medio editor. En ambos casos, proveen información contextual relevante para el análisis que realiza un investigador. En el segundo caso (medio editor), permiten recabar información para caracterizar la editorial que produce los libros a analizar, ya que éstas influyen de manera drástica en la interpretación de las unidades de muestreo y de registro.

Según Bardín (1996), las reglas de análisis cuantitativas más destacadas, entre otras, son: a) la presencia (o la ausencia), ya que la presencia de algunos elementos más que la de otros es altamente significativa; sin embargo, la ausencia de algún elemento es aún mucho más significativa; b) la frecuencia, porque cuanto más aparezca un elemento será porque se le ha querido dar un lugar más destaca-

⁷ Aquí es importante aclarar, siguiendo a d'Unrug (1974), que "el tema es una unidad de significación completa, de longitud variable. Su realidad no es de orden lingüístico, sino de orden psicológico. Una afirmación y también una alusión pueden constituir un tema; a la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones o proposiciones (d'Unrug, 1974, p. 35, en Bardín, 1996, p. 80).

⁸ Siguiendo a Bardín (1996), "[...] actuando sobre elementos aislados, o de frecuencias fiables, se incrementa el riesgo de error. De ahí la importancia del contexto. Contexto del mensaje, pero también contexto exterior" (Bardín, 1996, p. 88).

do con respecto a los otros elementos; si la frecuencia es igual, todos los elementos tienen la misma importancia. En esta investigación se tomó la categoría "ocupaciones de los personajes" para cuantificar la presencia, la ausencia y la frecuencia de los mismos, y poder contextualizar con estadísticas.

Con respecto a las reglas de análisis de contenido cualitativas, existen variadas reglas de análisis. Para esta investigación, se empleó la regla de a) la distribución (se presentan elementos iguales distribuidos de diferente manera); y b) la asociación (un elemento se asocia con otro, pero de manera simbólica). Sin embargo, Bardín (1996) plantea que "lo que caracteriza el análisis cualitativo es que la inferencia -cada vez que se hace- está basada en la presencia del índice (tema, palabra, personaje, etc.) y no en la frecuencia de aparición en cada comunicación individual" (Bardín, 1996, p. 88).

Luego del agrupamiento de las unidades de registro según las reglas de análisis seleccionadas, se identificó a cada agrupamiento con un código, que sirvió de orientación para llevar a cabo un análisis intensivo (Mac Queen, 1998). Esta elaboración de códigos incluyó el encasillamiento definitivo del contenido (Hernández, 1994). Bardín (1996) sostiene que tratar el material es codificarlo, y que la codificación corresponde a una transformación -efectuada por reglas precisas- de los datos brutos del texto, "transformación que, por descomposición, agregación y enumeración, permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilus-

trar al analista sobre las características del texto que pueden servir de índices" (Bardín, 1996, p. 78).⁹ Dicha etapa se mostrará en el apartado subsiguiente.

2.3 El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación

Una vez codificado todo el material de trabajo, prosiguió la etapa de la definición de categorías. El criterio para el desarrollo de las categorías tuvo que ver con el carácter inferencial. En este punto es donde efectivamente se aplicó la parte crítica: las interpretaciones y las relaciones con la teoría. Krippendorff (1999) sostiene que "la definición de las categorías es todo un arte, porque esta tarea involucra la creatividad del investigador" (Krippendorff, 1999, p. 75). Aquí es importante destacar que, según Bardín (1996), la categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación tras el agrupamiento por analogía a partir de criterios previamente definidos. En otras palabras, clasificar elementos en categorías involucra encontrar lo que cada elemento tiene en común con los otros. Las cualidades más importantes de las categorías son la exclusión mutua, la homogeneidad, la pertinencia, la objetividad, la fidelidad y productividad para generar índices, inferencias, datos e hipótesis nuevas. Tal como dice Maxwell (2013), la categorización resultó "del interjuego entre la teoría y los datos". La si-

⁹ Por su parte, Holsti (1969) postula que "la codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido" (Holsti, 1969, p. 34).

guiente figura muestra las categorías a las que se arribó.

CÓDIGO	CATEGORÍA
1	Ocupaciones de personajes
2	Diversión y tiempo libre
3	Arte y cultura
4	Tecnología
5	Familia

Fuente: Elaboración propia

Una vez definidas las categorías, y habiéndolas integrado entre sí, se procedió a la elaboración de la síntesis final, en la cual se integraron los hallazgos con la teoría. Bardín (1996) entiende que en esta etapa el investigador, “teniendo a su disposición resultados significativos y fiables, puede proponer inferencias y adelantar interpretaciones a propósito de los objetivos previstos o concernientes a otros hallazgos imprevistos” (Bardín, 1996, p. 76). En el marco de esta observación, sobre la interpretación, Gadamer (2001) postula que “el acto de comprensión es, en última instancia, un acto de reconstrucción, o sea, de producción por parte del investigador, [...] y en toda interpretación se da un proceso de reconstrucción en el sentido de una producción en contraposición a la mera reproducción” (Gadamer, 2001, p. 246). Esto significa entonces que “comprender es siempre moverse en un círculo, y por eso es especial el constante retorno del todo a las partes y viceversa” (Gadamer, 2001, p. 244).

3. Resultados de la investigación

Utilizando el método de análisis de contenido descrito en el apartado

anterior, a continuación, se describen y caracterizan los géneros masculino y femenino presentes en los libros de inglés para escuela primaria producidos en la República Argentina por la editorial Macmillan entre los años 2006 y 2012.

Categoría de análisis 1: Las ocupaciones de las/los personajes

Esta categoría remite a los roles asignados a la mujer y al varón en el mercado laboral, es decir, sus ocupaciones. En la siguiente tabla se contabiliza el total de ocupaciones y de unidades de registro para dichas ocupaciones de los/las personajes de género masculino y femenino en la serie *Best Days*.

Tabla 1:
Ocupaciones de los personajes en la serie *Best Days*.

Género femenino		Género masculino	
Ocupación	Cantidad de unidades de registro	Ocupación	Cantidad de unidades de registro
Abogada	1	Abogado	1
Ama de casa	18	Arquitecto	1
Bailarina	1	Chef	1
Cantante	1	Chofer de colectivo	1
Chef	1	Dentista	1
Enfermera	1	Empresario	2
Maestra	21	Escritor	2
Niñera	1	Guardaparque	1
Peluquera	1	Guitarrista	1

Género femenino		Género masculino	
Ocupación	Cantidad de unidades de registro	Ocupación	Cantidad de unidades de registro
Reina	1	Jugador de futbol	1
Vendedora	2	Rey	1
		Taxista	1
Total ocupaciones: 11	Total unidades de registro: 50	Total ocupaciones: 12	Total unidades de registro: 14

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, en esta serie se encontraron once tipos de ocupaciones para el género femenino y doce tipos de ocupaciones para el género masculino. Si bien se encontró similar cantidad de ocupaciones para ambos géneros, las unidades de registro para el género femenino alcanzan un total de cincuenta, mientras que para el género masculino hay sólo catorce. Aparece una variedad de roles para el género masculino, sin preponderancia de ninguno: jugador de fútbol, taxista, rey, escritor, etc. En cambio, en esta serie la mujer sigue siendo representada preponderantemente en roles tradicionales: el de ama de casa (18/50 unidades de registro) y el de maestra (21/50 unidades de registro). Se contabilizaron escasas unidades de registro en las cuales las mujeres ocupan otros roles como vendedora (2/50), chef (1/50), cantante (1/50), etc. Además de maestra, son quienes hacen las compras en el supermercado, cuidan del bebé y de sus hijos/as en el hogar y hacen la limpieza de la casa.

En concordancia con estas representaciones predominantes, Apple (1998) sostiene que la docencia es visualizada como la preparación ideal para futuras madres. Por su parte, Bourdieu (1998) subraya que ciertas profesiones como la docencia se feminizan ya que han sido desvalorizadas por el desinterés de los varones por dichas profesiones. Dentro de este marco, Becerra (2011) arguye que el patriarcado, forma de organización social donde predomina la autoridad jerárquica del varón, produjo que “la mujer se encuentre recluida en el espacio privado, y que la docencia aparezca como la profesión natural de éstas [...] producto de la dicotomía privado/público que hoy todavía tenemos naturalizada” (Becerra, 2011, pp. 60 y 68).

Nuevamente, se observa cómo los modos de ser mujer y ser varón, *habitus* sociales que funcionan como verdades absolutas (Bourdieu, 1991), se ven reafirmados en las imágenes que presentan los libros de texto para aprender inglés en el nivel primario: las mujeres son “naturalmente” madres y se inclinan por la docencia, mientras que los varones pueden adoptar un amplio rango de roles diversos.

A continuación, se presentan algunas imágenes que ilustran los datos de la Tabla 1. En la Figura 1, la señorita Nook ubica a los alumnos y las alumnas según su género. Les propone que cada uno tenga a su lado un compañero o compañera del género opuesto, estableciendo así un eje bipolar de género antinómico masculino-femenino sin dejar nada al azar.

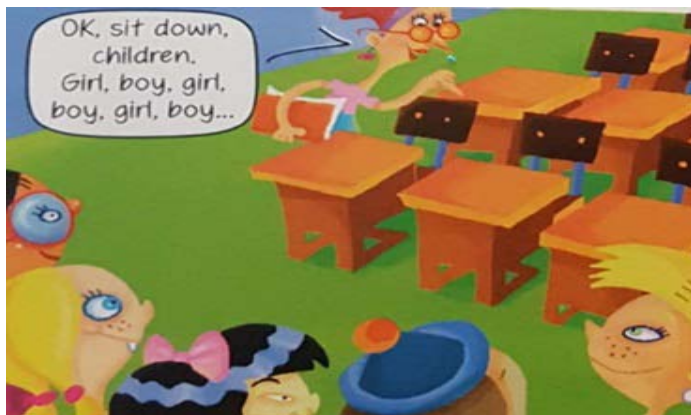


Figura 1: La señorita Nook les dice a las niñas y a los niños dónde sentarse en el aula. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p. 6). Boulogne: Macmillan

La Figura 1 muestra la clásica diferenciación dicotómica entre mujeres y varones, esta vez, planteada para la distribución de los/as niños/as en los bancos del aula. Estos roles diferenciales para varones y mujeres vuelven a mostrarse en la Figura 2, donde se ve a una niña y a un niño que le alcanzan la bolsa del supermercado a su madre, quien se la había olvidado. Ella es quien realiza las compras en el hogar.



Figura 2: La mamá sale de compras con su hija y su hijo. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p. 41) Boulogne: Macmillan



También en esta serie se observa que la mujer cumple su rol tradicional de madre: en una de las ilustraciones (Figura 3) se visualiza a una mamá que hace dormir a su bebé en sus brazos mientras lo alimenta. El texto que acompaña la ilustración muestra que su otro hijo le pregunta

sobre lo que está haciendo el bebé y ella le responde que no está tomando su mamadera, sino que ya está dormido.

Figura 3: La mamá está a cargo del cuidado de los/as hijos/as. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 2* (p. 31). Boulogne: Macmillan

Esta imagen en que la mujer se representa como mamá remite a Fernández (2012), quien propone que existe una equivalencia entre mujer = madre como modelo para alcanzar su realización y adultez, y de esta manera, la maternidad funciona como paradigma principal.

En conclusión, las ocupaciones de los personajes de sexo femenino en esta serie son las tradicionalmente asignadas a las mujeres: madres y amas de casas, mientras que la diversidad de roles aparece en los personajes de sexo masculino.



Figura 4: Las mujeres del hogar están a cargo de la limpieza. El varón se excusa. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 3* (p. 6). Boulogne: Macmillan

Otras imágenes, tal como se anticipa en la Tabla 1, muestran a las mujeres como amas de casas (18/50), encargadas de las tareas de limpieza del hogar, rol que no ocupan los varones en las imágenes de la serie analizada (0/14). En la Figura 4, una hermana mayor le pide a su hermano menor que se disponga a limpiar, pero el niño se excusa al expresar que está resfriado y tiene tos.

Categoría de análisis 2: La diversión y el tiempo libre

Esta categoría remite a las actividades de diversión y tiempo libre que realizan las mujeres y los varones en la serie *Best Days*. La Tabla 2 muestra las unidades de registro contabilizadas.

Tabla 2:
Cantidad de unidades de registro de la categoría Diversión y tiempo libre en la serie Best Days

	Género femenino	Género masculino
Best Days 1	Las mujeres: <ul style="list-style-type: none"> Llevar sus juguetes a la escuela (pg. 10) Participan del desfile de Pascua (pg. 20) Observan aves en el bosque (pg. 23) Cantan y bailan (pg. 27) Van de picnic con la maestra (pg. 34) Juntan manzanas de los árboles (pg. 37) Pasan el día en la playa (pg. 38) Andan en bicicleta, en patineta y en patines (pg. 42) Van de shopping (pg. 46) Reciben la visita de Papa Noel en Navidad (pg. 57) 	Los varones: <ul style="list-style-type: none"> Llevar sus juguetes a la escuela (pg. 10) Participan del desfile de Pascua (pg. 20) Observan aves en el bosque (pg. 23) Cantan y bailan (pg. 27) Van de picnic con la maestra (pg. 34) Juntan manzanas de los árboles (pg. 37) Pasan el día en la playa (pg. 38) Andan en bicicleta (pg. 42) Van de shopping (pg. 46) Reciben la visita de Papá Noel en Navidad (pg. 57)
	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 1</i> : 10	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 1</i> : 10
Best Days 2	Las mujeres: <ul style="list-style-type: none"> Recorren la ciudad (pgs. 14, 52, 53) Van de shopping (pg. 17) Organizan fiestas de cumpleaños (pg. 20) Van a fiestas de cumpleaños (pg. 21) Van al zoológico (pgs. 28, 29, 32, 46) Hacen <i>pijama-parties</i> (pgs. 38, 39) Van a la plaza (pgs. 42, 43) Van al parque de diversiones (pg. 51) 	Los varones: <ul style="list-style-type: none"> Recorren la ciudad (pgs. 14, 52, 53) Juegan con el hámster (pg. 18) Organizan fiestas de cumpleaños (pg. 20) Andan en bicicleta (pg. 20) Van a fiestas de cumpleaños (pg. 21) Juegan al fútbol (pgs. 21, 54) Van al zoológico (pgs. 28, 29, 32, 46) Hacen <i>pijama-parties</i> (pgs. 38, 39) Juegan con la <i>play station</i> (pg. 41) Van a la plaza (pgs. 42, 43) Van al parque de diversiones (pg. 51)
	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 2</i> : 15	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 2</i> : 19
Best Days 3	Las mujeres: <ul style="list-style-type: none"> Practican deportes: criquet, atletismo y tenis (pgs. 21, 22) Practican natación (pg. 32) Andan en bicicleta (pgs. 37, 44, 50) Van de safari (pg. 38) Recorren lugares exóticos en moto (pg. 46) Andan en bicicleta (pg. 50) Van de excursión a la montaña (pg. 48) Organizan fiestas sorpresa (pg. 62) 	Los varones: <ul style="list-style-type: none"> Practican deportes: básquet, fútbol, atletismo, patín sobre hielo, remo, buceo y <i>baseball</i> (pgs. 13, 20, 21, 23, 29, 54) Andan en lancha (pg. 29) Van de safari (pg. 38) Corren carreras en camello (pg. 41) Van de excursión a la montaña (pg. 48) Van al cine (pg. 50) Van al zoológico (pg. 60) Organizan fiestas sorpresa (pg. 62)
	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 3</i> : 11	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 3</i> : 13
	Total de Unidades de Registro en la serie: 36	Total de Unidades de Registro en la serie: 42

Fuente: Elaboración propia.

En toda la serie se contabilizaron 36 unidades de registro para el género femenino, y 42 unidades de registro para el género masculino. Si bien se observa un minucioso cuidado por presentar a las mujeres y a los varones realizando las mismas actividades y -en la mayoría de los casos- en las mismas páginas (en especial en *Best Days 1*), las imágenes evidencian un sesgo de género puesto que se muestra a las niñas y a los niños jugando con juguetes que han sido históricamente atribuidos a cada uno de los géneros.



Figura 5: Todos/as llevan a la clase sus juguetes para la lección propuesta por la Señorita Nook. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p.10). Boulogne: Macmillan

La Figura 5 es un claro ejemplo que da cuenta de la afirmación precedente. En ella se observa que la Señorita Nook les ha pedido a sus alumnas y alumnos que lleven sus juguetes preferidos a la clase. Cada uno debe mostrar al grupo el juguete escogido utilizando la estructura "It's a...".

La Figura 5 evidencia que los niños han traído autitos, avioncitos y dinosaurios de peluche mientras que las niñas eligieron muñecas. Sobre la representación de los juguetes en manuales de lectura del nivel primario,

Wainerman (1999) postula que éstos anticipan los roles que ocuparán varones y mujeres en su adultez. Ya desde pequeños, según la investigadora, los niños y las niñas aprenden cómo ser varón o mujer en el mundo adulto a través de las imágenes expuestas en el dispositivo libro de texto. Es posible afirmar que los juguetes que poseen los varones y las mujeres en esta serie, pese a los cambios curriculares exigidos por la Ley de Educación Sexual Integral, no difieren de aquellos que se mostraban en manuales de lectura hacia mediados de siglo pasado (Wainerman, 1999). Aunque la investigadora afirma que en los manuales actuales los autitos y las muñecas "brillan por su ausencia" y ya no hay lecturas en los manuales en que los

nenes y las nenas estén jugando por separado, en esta serie de esta editorial podemos ver que sí aparecen.

En otra de las imágenes de la serie relativas a diversión y tiempo libre, la señorita Nook y toda la clase van de picnic para festejar el último día escolar. La Figura 6 muestra una tarde de sol en que los niños y las niñas juegan y se divierten mientras la señorita Nook prepara el picnic. Llamativamente, una de las niñas se abraza a sí misma y una de sus compañeras le alcanza su abrigo. ¿Por qué siente frío mientras el resto de los/as niños/as corren y juegan bajo el sol? ¿Es acaso más frágil o indefensa frente al frío?



Figura 6: La niña siente frío en un día de diversión al aire libre bajo el sol. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p. 34). Boulogne: Macmillan

Esta oposición entre frío-calor de las niñas y los niños puede interpretarse hipotéticamente respecto a las categorías de oposiciones antitéticas binarias que plantea Bourdieu (1998). Según este autor, estas oposiciones son siempre jerárquicas, además de antinómicas: occidental/oriental; arriba/abajo; naturaleza/cultura; hombre/mujer, entre otras.



Figura 7: La niña se avergüenza por su apariencia. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 2* (p. 21). Boulogne: Macmillan

Sobre esto, Morgade (2012) asegura que el cuerpo es objeto de va-

Según Bourdieu (1998), la naturaleza femenina estaría caracterizada por lo frío mientras que lo masculino dominante se correspondería con el calor, oposiciones que se vislumbran entre la niña con frío y los niños que no tienen frío disfrutando el día de picnic en la Figura 6. Al respecto Bourdieu (1998) considera que “el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales” (Bourdieu, 1998, p. 22).

Asimismo, se hallaron otras características diferenciales entre mujeres y varones, que se presentan naturalizadas en esta serie.

En la Figura 7 se muestra que, en una fiesta de cumpleaños, una de las niñas se avergüenza por llevar el mismo vestido que otra de las niñas. ¿Por qué se avergüenzan las niñas y no los niños?

loraciones de género. Así pues, la manera en que las niñas y los niños se sientan, juegan, corren, caminan, hacen uso del cuerpo o se preocupan por la apariencia es diferencial en las relaciones de género. A través de la imagen reproducida en la Figura 7, parece transmitirse la idea de que es vergonzoso que las mujeres lleven el mismo vestido. En el mismo sentido, Bourdieu (1998) argumenta que el cuerpo funciona como el límite de la experiencia universal del cuerpo-para-otro y la mirada del otro.

Finalmente, otra oposición jerárquica aparece implícita en otra imagen. En la Figura 8, Andrea es una excelente nadadora, pero a la hora de salvar a otra niña que se está ahogando en el mar, la actividad didáctica del libro propone elegir entre tres opciones para salvarla: el padre de la niña, un perro, o Andrea. ¿Por qué se presenta al principio de la historia que Andrea es una buena nadadora pero, al final de la misma, se duda de que pueda salvar a la niña?

1 Listen and read. Choose a sentence and draw a picture for the last frame.

Andrea likes sports and she likes animals. She isn't very good at basketball but she likes running. She runs with her dog, Rafa, every day on the beach. She's good at swimming too. She swims for her school team.

Last Saturday Andrea was at the beach with Rafa. It wasn't hot and sunny. It was cloudy. A young girl was in the sea. She was small and she wasn't very strong. Her mum and dad were on the beach.

Then the sky was black. It was stormy and the sea was grey. The girl wasn't good at swimming. 'Oh no! She can't swim! She's under the water!'

a) Rafa was in the water. 'It's OK! Rafa has got the girl!'

b) Andrea was in the water. 'It's OK! I've got the girl!'

c) Her dad was in the water. 'It's OK! I've got Lucy!'

The young girl was very cold and wet but she was OK. Thank you, _____!

Figura 8: ¿Quién salva a la niña que se está ahogando? ¿El perro Rafa, el padre de la niña o Andrea? Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 3* (p. 32). Boulogne: Macmillan

Al parecer, a pesar de enunciar que una mujer podría ser experta en un deporte específico, se la subestima al poner en duda si podrá ser capaz y tendrá la fuerza necesaria, características tradicionalmente atribuidas a los varones, para realizar un salvataje de emergencia.



En relación con los deportes, Solís (2002) arguye que el deporte contemporáneo, originado en el siglo XIX en Inglaterra, estuvo dirigido a hijos varones de la clase burguesa, para formarlos en ciertas cualidades: energía, coraje, fuerza de voluntad, iniciativa personal, y así formar el carácter.

La simbolización de virilidad que representa el deporte se conjugó con un mundo simbólico que estableció que los varones podían realizar los deportes por poseer estas características, mientras que las mujeres carecían de ellas y debían destinar su tiempo para la maternidad y las tareas domésticas.

Lo anteriormente expuesto apela a la historia para recuperar el origen del deporte moderno y alude a la atribución diferencial de las características de energía, coraje y voluntad exclusivamente en los varones, lo que implícitamente se sugeriría en la Figura 8, cuando se duda de la capacidad de una mujer para un deporte.

Sintetizando, en la categoría Diversión y tiempo libre se postulan distintas características para los personajes femeninos y masculinos de esta serie: frío, vergüenza, debilidad física y juegos con muñecas para los primeros; y calor, atrevimiento, aptitud física y juegos con aviones y autos para los segundos.

Categoría de análisis 3: El arte y la cultura

Esta categoría incluye las actividades de arte y cultura halladas en los tres libros de la serie. La Tabla 3 presenta las unidades de registro contabilizadas para ambos géneros.

Tabla 3: Cantidad de unidades de registro de la categoría Arte y cultura en la serie

	Género femenino	Género masculino
Best Days 1	<p><u>Las mujeres:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Convierten cajas viejas en casitas para muñecas. (pg. 13) • Participan de una obra de teatro escolar (pgs. 52, 53) • Pintan cuadros (pg. 53) • Tocan el piano (pg. 55) • Bailan (pg. 55) 	<p><u>Los varones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Convierten cajas viejas en casitas para muñecas. (pg. 13) • Participan de una obra de teatro escolar (pgs. 52, 53) • Pintan cuadros (pgs. 53, 55) • Dibujan (pg. 54) • Tocan la guitarra (pg. 54) • Tocan el piano (pg. 54) • Bailan (pg. 55)
	Total de Unidades de Registro en Best Days 1: 6	Total de Unidades de Registro en Best Days 1: 9
Best Days 2	<p><u>Las mujeres:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Son artistitas de circo (pg. 27) • Tienen cientos de libros en la biblioteca de sus cuartos (pg. 56) • Dan clases de baile (pg. 60) 	<p><u>Los varones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Son artistitas de circo (pg. 27)
	Total de Unidades de Registro en Best Days 2: 3	Total de Unidades de Registro en Best Days 2: 1
Best Days 3	<p><u>Las mujeres:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Festejan el Año Nuevo Chino (pg. 9) • Bailan flamenco, hula-hula, bailes escoceses y salsa (pgs. 17, 61) • Celebran el día de los niños y las niñas de Japón (pg. 27) • Visitan monumentos históricos y museos (pgs. 42, 43) • Bailan en el día de la Independencia Mexicana (pg. 45) • Organizan y festejan Noche de Brujas (pgs. 52, 53) • Festejan el día de Acción de Gracias (pg. 55) • Escuchan y bailan música escocesa (pg. 57) 	<p><u>Los varones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitan monumentos históricos y museos (pg. 42, 43) • Festejan el Día de las Luces en la India (pg. 51) • Organizan y festejan Noche de Brujas (pgs. 52, 53) • Leen en la biblioteca (pg. 54) • Festejan el día de Acción de Gracias (pg. 55) • Escuchan y bailan música escocesa. (pg. 57) • Celebran Año Nuevo en Escocia vistiendo atuendos escoceses (pg. 59) • Bailan salsa (pg. 61)
	Total de Unidades de Registro en Best Days 3: 11	Total de Unidades de Registro en Best Days 3: 10
	Total de Unidades de Registro en la serie: 20	Total de Unidades de Registro en la serie: 20

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 muestra una gran variedad de actividades asociadas al arte y la cultura que realizan las mujeres y los varones en los libros de

esta serie. A pesar de que en Best Days 2 las actividades de arte y cultura son casi inexistentes para los varones, se observa que en la serie completa hay

una igualdad en la cantidad de unidades de registros para ambos géneros: se hallaron 20 unidades de registro para el género femenino, y 20 para el masculino.

Mujeres y varones realizan casi las mismas actividades y, en la mayoría de los casos, dichas actividades aparecen en una misma página. Ahora bien, subyace la pregunta acerca de cuál es el objetivo de esto: ¿presentar una igualdad en los géneros?

No obstante, este cuidado especial tenido en cuenta por la editorial, en una de las imágenes en la que se deben pegar *stickers* de acuerdo con lo que se observa, y cuyo tema gramatical de la unidad temática es el verbo *can*, se muestra a los niños muy contentos debido a que efectivamente “pueden” (*can*) realizar las tareas asignadas; mientras que las niñas “son incapaces” (*cannot*) de lograr su cometido.

Vale resaltar que, en este caso particular, el verbo denota “la habilidad de realizar una acción o actividad”. Se observa en la Figura 9, que reproduce la imagen en cuestión, que las



Figura 9: Las niñas están tristes porque no pueden pintar ni cantar. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p. 53). Boulogne: Macmillan

niñas están tristes y una de ellas llora. ¿Por qué las niñas lloran? ¿Por qué no pueden cantar y pintar como lo hacen los niños?

En la Figura 9 se observa un efecto visual posible de presentar a niños y a niñas en la misma página: marcar su contraste.

Llamativamente, son las niñas las que no pueden realizar alguna actividad relacionada con el arte (pintar y cantar) que, en cambio, sí pueden realizar los varones (bailar y dibujar).

En otra de las imágenes que se distinguen en la categoría Arte y Cultura, se describe la rutina laboral de una mujer cuya profesión es la docencia: es maestra del nivel primario.

Durante la jornada laboral, la Señorita Black se viste formalmente con traje negro y usa lentes para dar clases de inglés; pero por las noches, se pone un vestido rojo con lunares blancos para dar clases de baile (Figura 10).

¿Por qué cambia su estilo y su vestuario para trabajar durante el día y para salir por la noche? ¿Por qué le guiña el ojo al lector al final de la historia? ¿Acaso se insinúa alguna picardía en relación al rol sexualmente atractivo de la mujer cuando cambia su vestuario?



Figura 10: La maestra se viste de negro para dar clases durante el día, pero de rojo por las noches. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 2* (p. 60). Boulogne: Macmillan

Con respecto a esta diferencia que se observa en la Figura 10, Bourdieu (1998) sostiene que

[...] la preeminencia universalmente reconocida a los hombres se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y de reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos (Bourdieu, 1998, p. 49).

El fragmento citado es útil para pensar las actividades laborales en función de la dominación que allí se ejerce para hombres y mujeres. Bourdieu (1998) resalta el hecho de que lo asimilado parezca natural, y que es característico de esta dominación ser tanto externa como interna. Y que esta división (así como los esquemas relacionados a todos los *habitus*) se basa en la producción/reproducción biológico y social, obteniendo el varón la mejor parte. Afirma que se trata de una dominación que no siempre puede ser vencida por medio de la conciencia y de la voluntad, incluso es más fuerte que la planteada por Marx en su teoría de la superestructura en cuanto no resulta suficiente con destruir las estructu-

ras objetivas de la dominación. Si bien Bourdieu (1998) retoma ciertos conceptos del marxismo, avanza sobre los modos en que operan los esquemas en los dominados, al afirmar que los pensamientos y percepciones colaboran con el reconocimiento de la sumisión.

La diferencia en el modo de vestir de la señorita Black en la Figura 10 permite formular otros interrogantes: ¿Acaso debe sobreentenderse que la señorita Black es más “femenina” por las noches que durante el día? ¿Interviene el deseo sexual de forma diferente entre el día y la noche?

Ahora bien, ¿qué es lo femenino y qué es lo masculino? Al respecto, Fernández (2012) sostiene que lo femenino y lo masculino son parte de un imaginario social y de una ilusión que incide en los procesos subjetivos. Se podría pensar que en la señorita Black, como en todas las mujeres de nuestra sociedad, se instituye determinado mandato acerca de lo que son los géneros y el modo en que “debe” vestirse una mujer en cada ámbito, en el laboral, en el de esparcimiento, etc.

Entonces, la docente mujer se rige por un mandato diferencial sobre cómo vestir si está en el aula con sus alumnos/as, o si está bailando de noche.

Categoría de análisis 4: La tecnología

Esta categoría agrupa situaciones en las cuales las mujeres y los varones hacen uso de dispositivos tecnológicos. En la Tabla 4 se contabilizan la cantidad de unidades de registro para ambos géneros.



Tabla 4:
Cantidad de unidades de registro de la categoría Tecnología en la serie Best Days

	Género femenino	Género masculino
Best Days 1	<p><u>Las mujeres:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tienen computadoras en sus cuartos (pg. 29) Utilizan cámaras fotográficas (pgs. 38, 57) 	<p><u>Los varones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tienen computadora en sus cuartos (pg. 30) Utilizan cámaras fotográficas (pgs. 39, 46) Juegan con aviones a control remoto (pg. 60)
	Total de Unidades de Registro en Best Days 1: 3	Total de Unidades de Registro en Best Days 1: 4
Best Days 2	<p><u>Las mujeres:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Juegan con la play station (pg. 38) Utilizan sus teléfonos celulares para mandar mensajes de texto (pg. 42) Desean Ipods como regalo de cumpleaños (pg. 56) 	<p><u>Los varones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Juegan con la play station (pgs. 37, 38, 41) Desean cámaras fotográficas para sus cumpleaños (pg. 57)
	Total de Unidades de Registro en Best Days 2: 3	Total de Unidades de Registro en Best Days 2: 4
Best Days 3	<p><u>Las mujeres:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan sus cámaras fotográficas en los viajes (pg. 5, 10, 25, 28) Utilizan la computadora para ver sus fotos de viaje (pg. 52, 56) Envían correos electrónicos (pg. 62) 	<p><u>Los varones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan la computadora para trabajar, aún durante sus vacaciones (pg. 4, 62) Utilizan el GPS para orientarse (pgs. 14, 15) Utilizan sus cámaras fotográficas en los viajes (pgs. 28, 39) Sacan fotos (pg. 53) Utilizan la computadora para ver sus fotos de viaje (pg. 56)
	Total de Unidades de Registro en Best Days 3: 7	Total de Unidades de Registro en Best Days 3: 8
	Total de Unidades de Registro en la serie: 13	Total de Unidades de Registro en la serie: 16

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se observa que el género masculino hace uso de la tecnología 16 veces; mientras que el género femenino lo hace 13 veces, esto es, un número casi equivalente.

Si bien las mujeres y los varones utilizan los variados dispositivos tec

nológicos del momento: *Ipods* para escuchar su música preferida; *play stations*, y cámaras fotográficas, y que todos/as por igual tienen computadoras en sus cuartos, se observa una diferencia particular en la Figura 11: la mujer utiliza la computadora para las actividades de diversión en su

tiempo libre (mirar fotos de viaje y enviar correos electrónicos), mientras que el varón la utiliza para trabajar, aun cuando está de vacaciones.

de entretenimiento personal, podría afirmarse que este uso diferencial graficado en imágenes de los libros transmite la relación de poder desi-



Figura 11: El papá usa la computadora para trabajar; la mamá, para socializar. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 3* (p. 62). Boulogne: Macmillan

En relación al uso de la TICS, Sabanes Plou (2005) sostiene que las relaciones de poder entre hombres y mujeres también son diferenciales en su uso. A pesar de su ampliación, gran cantidad de mujeres no tiene acceso y control sobre estas tecnologías, lo que se agrava en forma desigual de acuerdo con otras características como la clase social, el analfabetismo y la ubicación geográfica.

Retomando las ideas de Sabanes Plou (2005), y a partir de esta Figura 11 en la que el varón utiliza la computadora para trabajar, y que la mujer la utiliza en actividades sociales y

igual que persiste en nuestra sociedad: los varones accediendo a más y mejores empleos, sofisticados, tecnologicizados y mejor pagos en el ámbito público, y las mujeres retraídas en el ámbito doméstico.

Categoría de análisis 5: La familia

Esta categoría alude a la presencia de los personajes del libro acompañados de uno o más miembros familiares. En la Tabla 5, se presentan la cantidad de unidades de registro encontradas en la serie *Best Days* con respecto a esta categoría.

Tabla 5: Cantidad de unidades de registro de la categoría Familia en la serie *Best Days*

	Género femenino	Género masculino
Best Days 1	<p>Las mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asisten a la reunión de padres de la escuela junto a toda su familia (pgs. 24, 25) Van la playa en familia (pg. 38) Colaboran con las mamás cuando va al supermercado (pg. 41) Van de compras con sus madres (pg. 46) 	<p>Los varones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asisten a la reunión de padres de la escuela junto a toda su familia (pg. 24) Van la playa en familia (pg. 38) Festejan los cumpleaños en familia (pg. 46)
	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 1</i> : 5	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 1</i> : 3
Best Days 2	<p>Las mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> Charlan con sus mamás (pg. 13) Despiden al papá cuando se va a trabajar (pg. 23) Van al zoológico en familia (pgs. 28, 29, 32, 46) Juegan en el hogar bajo el cuidado de sus madres (pgs. 38, 39) Acompañan a la mamá mientras cuida de su bebé (pg. 31) Quedan al cuidado de una niñera cuando sus padres salen a pasear (pg. 41) Van al parque a jugar acompañadas de sus madres (pgs. 42, 43) Comen en familia (pg. 45) Quedan al cuidado de sus abuelos y abuelas cuando el papá y la mamá salen de vacaciones (pg. 48) Van al cine con sus abuelos y abuelas (pg. 49) Festejan Navidad en familia (pg. 59) 	<p>Los varones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Despiden al papá cuando se va a trabajar (pg. 23) Van a la confitería con su mamá y papá (pg. 24) Van al zoológico en familia (pgs. 28, 29, 32, 46) Acompañan a la mamá mientras cuida de su bebé (pg. 31) Juegan en el hogar bajo el cuidado de sus madres (pgs. 38, 39) Cenan en familia (pgs. 40, 45) Quedan al cuidado de sus abuelos y abuelas cuando el papá y la mamá salen de vacaciones (pgs. 46, 48) Van al cine con sus abuelos y abuelas (pg. 49) Festejan navidad en familia (pg. 59)
	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 2</i> : 16	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 2</i> : 15
Best Days 3	<p>Las mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> Salen de vacaciones en familia (pgs. 4, 5) Son cuidados por la mamá cuando se enferman (pg. 8) Arman las valijas en familia (pgs. 10, 11) Recorren pueblos y ciudades en familia (pgs. 14, 15, 16, 20, 21, 34, 35, 48, 49) Cenan en familia (pgs. 7, 24, 25) Participan de los quehaceres del hogar junto a su mamá (pg. 6, 62) Visitan lugares exóticos en familia (pgs. 28, 29) Van a la playa en familia (pg. 32) Visitan monumentos históricos y museos en familia (pgs. 42, 43) Festejan el día de Acción de Gracias en familia. (pgs. 52, 53) Reciben la visita de los abuelos y las abuelas (pgs. 56, 57) Festejan cumpleaños en familia (pg. 63) 	<p>Los varones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Salen de vacaciones en familia (pgs. 4, 5) Son cuidados por el papá cuando se enferman (pg. 8) Arman las valijas en familia (pgs. 10, 11) Recorren pueblos y ciudades en familia (pgs. 14, 15, 16, 20, 21, 34, 35, 48, 49) Cenan en familia (pgs. 7, 24, 25) Visitan lugares exóticos en familia (pgs. 28, 29) Visitan monumentos históricos y museos en familia (pgs. 42, 43) Festejan el día de Acción de Gracias en familia (pgs. 52, 53) Reciben la visita de los abuelos y las abuelas (pgs. 56, 57) Van al zoológico con sus abuelos (pg. 60) Participan de los quehaceres del hogar junto a su mamá (pg. 62) Festejan cumpleaños en familia (pg. 63)
	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 3</i> : 29	Total de Unidades de Registro en <i>Best Days 3</i> : 28
	Total de Unidades de Registro en la serie: 50	Total de Unidades de Registro en la serie: 46

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5, se observa que los personajes femeninos de la serie se encuentran acompañados por sus familiares 50 veces; mientras que a los personajes masculinos se los observa junto a sus familiares 46 veces.

De acuerdo con el análisis que se desprende de las imágenes, la familia en esta serie de libros está representada como nuclear, de clase media, blanca y heterosexual en todos los casos. Este tipo de familia se presenta en el libro como el único modelo existente, no hay imágenes de familias monoparentales, homoparentales, ensambladas, o con niñas y niños adoptados. En coincidencia con lo observado, Morgade (2012) postula que en los libros de texto “todavía sucede que la familia es nuclear, de clase media y blanca, en la cual sus miembros son adultos y jóvenes que pertenecen a una zona geográfica que siempre es la urbana” (Morgade, 2012: 62). Lo postulado por Morgade (2012) coincide con las imágenes y los textos que aparecen en esta serie.

En cuanto a sus actividades, se muestra a la familia siempre reunida

y alegre, no se grafican desacuerdos, problemas o conflictos: sale de vacaciones a la playa, festeja cumpleaños y asiste a las fiestas escolares. Estos eventos siempre se disfrutan en forma grupal. Además, la familia viaja por el mundo, a un destino diferente en las distintas unidades temáticas de *Best Days 3*. Antes de partir, arman las valijas en familia (Unidad 2: “Los preparativos del viaje”). Durante el viaje, visitan diferentes lugares históricos, hacen excursiones y cenan juntos.

En las imágenes de estos viajes, se observa que el padre es quien lidera al grupo familiar con su GPS, conduce el coche y decide adónde ir durante las vacaciones, sin diálogos explícitos. Los niños, por su parte, se los ve en las imágenes siempre corriendo, activos e involucrados en actividades deportivas. En cambio, las niñas de la familia no hacen deportes, tienen una actitud más pasiva: prefieren ir al *shopping* antes que asistir a las excursiones organizadas. Estas características diferenciales para varones y mujeres de la familia durante las vacaciones ilustradas en la serie pueden ejemplificarse con la Figura 12.



Figura 12: En los viajes el papá conduce y decide adónde ir. La nena piensa en ir de compras. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 3* (p. 14). Boulogne: Macmillan

La Figura 12 muestra a la familia yendo de vacaciones: el papá conduce y guía mientras que la niña piensa solamente en ir de shopping para hacer compras. Nuevamente, a través de esta imagen se transmitiría el estereotipo del varón como líder y guía de la familia, a la vez que el estereotipo de mujer dócil, más interesada por la moda y las compras, a pesar de tener frente a sí una ciudad desconocida que podría visitar.

También en la serie se incluye como parte de la familia a los abuelos y a las abuelas. Reciben su visita, participan activamente de la vida cotidiana y, en especial, del cuidado de sus nietos/as cuando sus padres se ausentan o salen de vacaciones solos, tal como muestra la Figura 13, reproduciendo la continuidad de valores y costumbres en sus nietos/as.



Figura 13: Los/as abuelos/as quedan al cuidado de sus nietos/as. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 2* (p. 48). Boulogne: Macmillan

Esta presencia de los abuelos y las abuelas coincide con la tradicional inclusión de éstos en libros de texto tradicionales, tal como sostiene Wainerman (1999). Si bien se incluye la presencia de abuelos/as en sus imágenes, esta serie editada en los últimos años, no presenta otro tipo de configuraciones familiares, que sí aparecen en otros libros de final del siglo pasado.

En otra de las imágenes, reproducida en la Figura 14, una mujer participa de las reuniones de padres en el colegio. Durante la reunión con la señorita a cargo de la clase, Señorita Nook, las hermanas gemelas de Marina lloran desconsoladamente en un rincón. Surge el interrogante, ¿Por qué nuevamente se muestra a las niñas llorando y no a los niños?



Figura 14: Las hermanas de Marina lloran durante la reunión de padres. Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p. 24). Boulogne: Macmillan

Este llanto que expresan las niñas en la imagen puede relacionarse con las características diferenciales que se atribuyen a los géneros. Tal como se viene mostrando a lo largo de las categorías bajo las cuales se analizan los géneros en los libros de inglés para nivel primario, a las mujeres se las entiende como naturalmente débiles y sensibles. En relación con esto, Bourdieu (1998) afirma que la violencia simbólica opera de tal forma que las activaciones atribuidas parecen naturales, incluso para los dominados. De acuerdo con este investigador, las clasificaciones se asimilan y son naturalizadas por los seres sociales. En línea con esta afirmación, se podría pensar que las mujeres reciben estas adjetivaciones y responden a ellas actuando según lo esperable, y así resultan graficadas en los libros analizados.

El método de análisis de contenido es una herramienta útil para describir y analizar los contenidos manifiestos, pero también para des-ocultar los contenidos latentes en los libros de textos con respecto al género. En este trabajo se analizaron las imágenes de los libros de inglés de la Editorial Macmillan (*Best Days 1*, *Best Days 2* y *Best Days 3*) para el nivel primario. El

objetivo fue analizar la representación de los géneros en estos libros de texto utilizando las siguientes categorías analíticas: ocupaciones de los personajes, diversión y tiempo libre, arte y cultura, tecnología y familia.

De acuerdo con la bibliografía revisada, se identificó que en esta serie editorial y para las distintas categorías focalizadas, predominan las imágenes de los varones por sobre las de mujeres. A pesar de que se hallaron casos en que la cantidad de imágenes es similar en número, la diversidad al interior de las categorías se presenta solamente para los varones. Tal como este trabajo sostiene, los textos escolares definen qué es lo legitimado y qué es lo que debe transmitirse, rigiéndose por las pautas del mercado y sin ningún control por parte del Estado.

Es posible, entonces, afirmar que estas imágenes podrían reforzar en los niños las imposiciones del sistema patriarcal: la figura jerárquica de los varones, escogiendo empleos más diversos y mejores remunerados, con

características atribuidas de fortaleza y heroicidad, y las mujeres en desigualdad ante ellos, ocupando solamente roles tradicionales de madres y amas de casas, “naturalmente” dóciles, débiles, pasivas, sensibles y minusvaloradas.

Focalizando la reproducción de estereotipos de géneros en los libros para aprender inglés podemos concluir que, en el período delimitado para la presente investigación, no se han tenido en cuenta las disposiciones de la Ley de Educación Sexual Integral y de la Ley de Protección Integral a las Mujeres, que incitan a diseñar y producir materiales didácticos que eliminen estereotipos de género y formas de discriminación y promuevan igualdad en las oportunidades para mujeres y varones. Ahora bien, surge el interrogante acerca de la responsabilidad del Estado por intervenir sobre estos materiales y la libertad del mercado editorial para bosquejar los mismos sin adecuarse a las leyes.

Para concluir, se espera que este trabajo constituya un aporte hacia la visibilización y desnaturalización de la violencia simbólica que se ejerce desde las posiciones dominantes (Bourdieu, 1998) al transmitir determinados sentidos (Fernández, 2009) mediante imágenes en los libros para aprender inglés. De ese modo, se pretende hacer un aporte para favorecer el aprendizaje de niñas/os y jóvenes a partir de contenidos disciplinares que propongan relaciones más igualitarias entre los géneros.

Corpus de análisis

- Phillips, V. (2011). *Best Days 1*. Boulogne: Macmillan.
- _____ (2011). *Best Days 2*. Boulogne: Macmillan.
- _____ (2011). *Best Days 3*. Boulogne: Macmillan.

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- _____ (1988). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En Popkewitz, Th. S. *La formación del profesorado*. Universidad de Valencia.
- _____ (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1996a). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1996b). *Política cultural y educación*. Barcelona: Paidós.
- Badinter, E. (1992). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication researches*. Glencoe: Free Press.
- Beccaria, F. (2001). *Italian alcohol advertising. Qualitative content analysis: Contemporary Problems*.
- Barthes, R. (1986). *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Madrid: Aguilar.
- Becerra, M. (2011). Ciudadanía femenina y maternidad en los inicios del siglo XX: Las dos caras de la moneda.

Revista Nomadías, 14, 59-77.

– Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo*. Revista Colombiana de Educación, 15, 1-22.

– Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (1974). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

– Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

_____ (1998). *La dominación masculina*. Buenos Aires: Anagrama.

– Burin, M. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

– Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

– Chopin, A. (1992). *Los manuales escolares*. París: Hachette.

– Coria, C. (1986). En Gamba, S. (2007) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

– Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: La Crujía.

– Da Silva, T. (1995) *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.

_____ (2001a). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Barcelona: Octaedro.

_____ (2001b). Un elemento extraño en el currículum: La teoría queer. En *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Barcelona: Octaedro.

– De Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórica metodológica. En *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*. Buenos Aires: Ediciones de las Mujeres.

– De Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género*. London: Macmillan.

– D'Unrug, M. (1974). *L'analyse de contenu*. Paris: Delarge.

– Dussel, I. (2010). *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial.

– Eggleston, J. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*. London: Routledge.

– Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

– Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

– Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (2012). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2013). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Biblos.

– Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Barcelona: Siglo XXI.

_____ (2005a). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

_____ (2005b). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

– Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

– Gamba, S. (2007), *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

– Gilmore, D. (1993). *Hacerse hombre*. Buenos Aires: Paidós.

– Gimeno Sacristán, J. (1991). *El cu-*

rrículum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

_____ (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

_____ (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: IDEAS.

– Gvirtz, S. y Palamidesi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

– Hernández, R. (1994). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.

– Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Don Mills: Addison-Wesley Publishing Company.

– Ibáñez, J. (1990) *Nuevos avances en la investigación social: La investigación social de segundo orden*. Barcelona: Anthropos.

– Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

– Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Introducción a la psicología social II*. Barcelona: Paidós.

– Krippendorff, K. (1999). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

– Lamas, M. (1997). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.

– Lopes Louro, G. (2004). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Auténtica.

– MacQueen, K. (1998). *Codebook development for team-based qualitative analysis. Cultural anthropology methods*.

– Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, I. (2011). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

– Mayring, P. (2000). *Qualitative con-*

tent analysis. Forum of Qualitative Social Research.

– Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.

– Metz, C. (1972). Más allá de la analogía, la imagen. En VV.AA. *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

– Millet, K. (1970). *Sexual Politics*. Garden City. New York: Doubleday.

– Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de escuela primaria*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de investigación N° 12: Miño y Dávila.

_____ (2011). Toda educación es sexual. En Demarco, L. *Equis. La igualdad y la diversidad de género desde los primeros años*. Buenos Aires: Las Juanas Editoras.

_____ (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

– Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Grao.

– Sabanes Plou, D. (2005). En Gamba, S. (2007) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

– Santos Guerra, M. (coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.

– Solís, D. (2002). En Gamba, S. (2007) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

– Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.

– Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Morata: Madrid.

– Tosi, C. (2010). *El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición*. La Plata.

- Tynner, K. (1993). Alfabetización audiovisual. El desafío del fin de siglo. En Aparici L. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Wainerman, C. (1999). ¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria. Buenos Aires: Ed. Belgrano.