



# Inglés y ESI: Propuesta de enseñanza transversal

## English and Comprehensive Sex Education: a teaching proposal

Fecha de recepción:  
16/02/2018  
Fecha de aceptación:  
21/06/2018

**Ana Claudia Paez**

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
[ana.claudia.paex@hotmail.com](mailto:ana.claudia.paex@hotmail.com)

**Palabras clave:**  
enseñanza,  
inglés, Educación  
Sexual Integral,  
transversalidad  
género

**Keywords:**  
*teaching, english  
Comprehensive  
Sex Education,  
transversality,  
gender*

### Resumen

Este artículo expone el trabajo realizado en una beca de Perfeccionamiento en Investigación otorgada por la UNL-Pam en el marco del proyecto de investigación “La autonomía a partir de materiales alternativos”. Se elaboraron tres unidades didácticas para enseñar los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación de la Pampa en relación con la gramática a aprender en un tercer año de escuela pública secundaria: presente simple y continuo; pasado simple y continuo, y se tomó a la Educación Sexual Integral como contenido transversal de la materia para aprender *lexis*. A la par de la enseñanza de los contenidos propuestos por el Curriculum, se tomaron las categorías de género como naturalización, trivialización y estereotipia entre otras. Estas fueron expresadas a través de distintos tipos textuales como narraciones y descripciones. Se partió del análisis crítico de libros de textos utilizados en el nivel educativo y se elaboraron materiales didácticos diferentes a los propuestos por editoriales ya que se contempló la cultura experiencial de *Ix*'s estudiantes y las categorías anteriormente mencionadas. El trabajo desde esta perspectiva permitió a los estudiantes adquirir las habilidades del idioma con herramientas que



les permitían interpelar discursos hegemónicos y construir conocimientos relevantes a la ciudadanía crítica y a la docente investigar críticamente su práctica.

This paper presents the work done in a Research Development scholarship awarded at UNLPam to a member of the research project “Student’s autonomy based on alternative materials”. Three didactic units were created to teach the contents prescribed by the Ministry of Education of La Pampa in relation to the grammar taught in third year state High School: present simple and present continuous, simple past and past continuous. Comprehensive Sexual Education was used to teach the lexicon of the language. Apart from the contents proposed in the Curricula, categories such as gender, naturalization, trivialization and stereotype were considered in the topics of different text types such as narrations and descriptions. First, textbooks used in High School were critically analysed and alternative didactic materials were designed taking into account the contents prescribed in the curricula and the experiential culture of the students. Working following this approach allows students to acquire the abilities of the language through tools that allowed to interpellate hegemonic discourses and build relevant knowledge for critical citizenship and to critically reflect upon teaching practices.

## Introducción

Este artículo expone el trabajo realizado en la beca de Perfeccionamiento en Investigación “La Educación Sexual Integral (ESI) y la enseñanza de Inglés en la escuela pública “Diseño de materiales

alternativos a los libros de texto” otorgada por la Universidad Nacional de La Pampa [UNLPam] en el marco del proyecto de investigación “La autonomía a partir del diseño de materiales alternativos”. Durante la realización de esta beca, se realizó un trabajo de investigación en una escuela secundaria de Santa Rosa, en un tercer año del nivel secundario donde la becaria se desempeñaba como docente de lenguas extranjeras. Se elaboraron tres unidades didácticas para enseñar contenidos propuestos por el Ministerio de Educación de esta Provincia propuestos para ese año de enseñanza y se incorporó como eje transversal la temática sexualidad integral. La enseñanza de la Educación Sexual Integral implica, desde la aprobación de la Ley N° 26.150 la posibilidad y el desafío de incorporar a la enseñanza de todas las disciplinas contenidos que interpelen la heteronormatividad y el patriarcado dando posibilidad a lxs alumnxs de comprender la sexualidad como un proceso en construcción a lo largo de sus vidas. Por ello, a la par de la enseñanza de los contenidos establecidos por el diseño curricular provincial para Lenguas extranjeras: Inglés se enseñaron las categorías de género, naturalización, trivialización, estereotipia, diferentes tipos y modalidades de violencia de género, las cuales fueron trabajadas a través de distintos tipos textuales tales como narraciones, descripciones, canciones, cuentos y videos tanto en la interpretación crítica como en la producción de discursos, en actividades individuales y grupales. En la investigación se partió de un análisis crítico de libros de texto utilizados en el nivel educativo y de los materiales curriculares para, posteriormente elaborar materiales didácticos diferentes a los propuestos por las editoriales presentes en el mercado en los que se encontró una fuerte subestimación o ausencia de la Educación Sexual hoy prescripta por el Currículum Oficial. En ese marco, se contempló la cultura experiencial de lxs estudiantes, su realidad y contexto local y las categorías anteriormente mencionadas. Trabajar los contenidos desde esta perspectiva permitió a lxs estudiantes abordar las diferentes habilidades del idioma (escritura, oralidad, comprensión auditiva y lectura) con herramientas que les permitían interpelar discursos hegemónicos y construir conocimientos relevantes que contribuyeron a una formación signada por la ciudadanía crítica. La docente a cargo de este curso

pudo investigar críticamente sus prácticas y revisar sus concepciones respecto a sexualidad y género.

## Trabajo

Este artículo es resultado de la beca de Perfeccionamiento en Investigación “La Educación Sexual Integral y la enseñanza de Inglés en la escuela pública. Diseño de materiales alternativos a los libros de texto”, cuya aprobación consta en Resolución CD 306-15. Esta beca tuvo lugar en el marco del proyecto de investigación “La autonomía a partir del diseño de materiales alternativos” perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa según consta en Resolución 145-CD 2012. El objetivo principal de esta beca consistió en elaborar materiales para la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera en escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa.

Para la creación de los materiales se tomó como eje transversal la temática Educación Sexual Integral dado que en la ley 26.150 (2006) en los artículos 1 y 2 se establece “que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial,” (...) “entendiéndose tanto los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.”

A su vez, este trabajo siguió el pensamiento propuesto por Jurjo Torres Santomé (2008) quien afirma que las intervenciones curriculares tienen dentro de sus finalidades, preparar al alumnado para ser ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democráticos de una sociedad con las mismas características. En consecuencia, la acción educativa debe facilitar a los estudiantes una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad tomando como punto de partida los conceptos, procedimientos y costumbres que existen en esa comunidad y a las que se debe facilitar el acceso. Por ello es necesario seleccionar los contenidos del currículum, los recursos y experiencias de enseñanza y aprendizaje que a diario caracterizan la experiencia áulica y resignificarlos de manera tal que el

estudiante desarrolle conceptos críticos.

Teniendo en cuenta tanto la importancia de la temática y también el marco teórico mencionado desde autores como Santomé (1993; 1997), Connell (1997), Dubet (2011), se decidió tomar la temática Educación Sexual Integral y enseñarla desde estas miradas que focalizan la intervención pensada desde el lugar de lxs menos favorecidos.

El curso en el cual se llevó a cabo la investigación fue el tercer año de un colegio secundario público de la ciudad de Santa Rosa que contaba con 24 estudiantes y una carga horaria de dos horas semanales concentradas en un solo día. Entre de los contenidos gramaticales que los estudiantes debían aprender a lo largo del año se encontraron los relacionados con la enseñanza del presente simple, presente continuo, pasado simple y continuo.

Primeramente, se indagaron las ideas previas de lxs estudiantes con respecto a temáticas de género y se cuestionaron las representaciones hegemónicamente construidas en cuanto al tema a través de libros de texto. Luego se elaboraron y trabajaron materiales alternativos y finalmente se evaluó tanto los conocimientos construidos por lxs estudiantes y el impacto que estos materiales habían tenido en su formación.

## Rastreo de ideas previas

En la primera unidad didáctica se comenzó por un análisis del libro de texto existente en la biblioteca de la escuela que es el disponible en cantidad para este año de cursado escolar. La docente decidió tomar las imágenes presentes en el mismo y analizar la cantidad de hombres y mujeres que aparecen, las edades, las actividades que están haciendo, etc. Del análisis de las 119 imágenes que componen el libro se observó la aparición del hombre (109 veces) por sobre la mujer (67 veces) y no hay instancias en el análisis en las que se muestren identidades sexuales diferentes a las heteronormativas. En el caso de los hombres se observó la realización de actividades patriarcalmente reconocidas como “masculinas”. Por ejemplo, en la unidad de trabajo se muestra la figura del

hombre realizando actividades que denotan ejercicio de control o poder, o mientras que la mujer realiza actividades de menor esfuerzo físico, como secretaria de oficina o tareas mayormente asociadas con la idea de maternidad, cuidar a los hijos o las mascotas. Finalmente, también se pudo observar que en la mayoría de los casos las imágenes presentes en el libro de texto no logran ser entendidas sino por el contexto, es decir, en las imágenes aparecen personas o dibujos que no parecieran estar haciendo o diciendo ninguna actividad concreta, es solo cuando se lee el texto que las acompaña, que se logra entender las actividades específicas que se están llevando a cabo.

Al mismo tiempo que se realizaba este análisis en la investigación, se solicitó a lxs estudiantes que hicieran un trabajo similar pero focalizado sólo en una unidad del libro. Pudieron de ese modo advertir y debatir acerca de la supremacía de lo masculino, los roles diferenciados ocupados por ambos géneros y las relaciones de poder entre ambos. En todo momento se hizo un análisis comparativo con la realidad local marcando similitudes y diferencias. Entre las conclusiones más relevantes que llegó el grupo fue que a pesar de la diferencia en cantidad de imágenes encontradas y la cantidad de dibujos cuyos personajes son asexuados por las características de los dibujos, el resto, muestran una mayor cantidad de hombres que de mujeres y tanto unos como otros realizan tareas heteronormativamente acordadas con roles masculinos y femeninos estereotipados como por ejemplo apagar un incendio (hombre) y tareas de la casa (mujer).

Una vez realizada esa actividad, los estudiantes pudieron notar cómo a través de los libros de textos se construyen representaciones de lo que consideraban hasta ese entonces “natural”. Fue necesario para esto acompañarlos en la construcción de lo que implica el género como una construcción cultural. Si bien los discursos fueron mayormente en español dado que aun no tienen el nivel de lengua en inglés para plantear este tipo de debates, la actividad los motivó para seguir viendo y analizando imágenes.

## Unidad número 1

En esta unidad temática se prestó atención a las actividades que los libros de texto denominan de tiempo libre y se preguntó a los estudiantes cuáles de estas actividades realizan en sus vidas cotidianas. Entre de las actividades se observan: ir al *bowling*, realizar ski acuático, ciclismo en montañas, tomar fotografías, jugar al *ping pong*, al ajedrez, realizar esculturas en cerámica, karate o andar en *skate*. Los estudiantes respondieron que de esas actividades a excepción de ir al *bowling* rara vez realizan alguna y que ellos se juntaban con amigos a tomar mate o jugar en internet. Algunos de ellos tenían acceso a una *play station* entonces pasaban parte de su tiempo libre jugando con el aparato.

Esta reflexión grupal sobre las actividades que propone el libro y las que los estudiantes realmente hacen llevó a la docente a presentar un power point en el cual se muestran hobbies y lo que se hace cuando en realidad ya no queda mucho por hacer.

Se definió junto a los estudiantes el significado de tiempo libre y el significado de nada más por hacer y se llegó a la conclusión, que las primeras consistían en actividades realizadas por placer de hacer algo distinto a las obligaciones cotidianas que pueden involucrar un cierto gasto económico y lo segundo refiere a actividades que se realizarían cuando lo único que se puede realizar como ocio son acciones a través de las cuales se intenta escapar de la realidad que se vive. Esto tenía a los efectos de la investigación continuar desnaturalizando estructuras de sentido común, interpelar construcciones hegemónicas como tiempo libre en función del poder adquisitivo, las propuestas que el barrio o estado ofrecen y las posibilidades reales que lxs estudiantes tenían de “optar”.

La docente explicó tanto el concepto de *how often* en el pizarrón como los adverbios de frecuencia en inglés: *always* (siempre), *often* (a menudo), *sometimes* (a veces), *never* (nunca) e indagó sobre distintas actividades presentadas con la finalidad de que los estudiantes respondan utilizando los adverbios de frecuencia. Los estudiantes comentaron sobre la escasez de actividades de ocio que la comunidad les ofrece y que para realizar la mayoría de las actividades de tiempo libre se debían trasladar

al centro de la ciudad, como por ejemplo al Centro Municipal de Cultura. Esto llevó a pensar a la clase a la falta de oportunidades para algunas personas de poder tener acceso a conocimientos ya que a veces por falta de recursos o de conocimiento sobre la existencia de actividades de ocio gratuitas no se pueden trasladar.

En esta unidad didáctica, los temas del currículum prescripto abordados fueron el presente simple en modos afirmativo, negativo, interrogativo, profesiones, preguntas con Wh, en especial las preguntas que comienzan con *How often*, por respuesta sí o no y los adverbios de frecuencia. Se tomaron además los conceptos de género, hegemonía y naturalización que se desarrollan a continuación.

En una primera definición del término género Simon de Beavoir (2005) establece en su obra “El segundo sexo” que “uno no nace mujer, sino que llega a serlo”. En términos de Tine Davids (1992) el género es

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

Se trabajó aquí la noción de género diferenciándola con la de sexo ya que el primero es una construcción cultural, es la manera en la que una persona ejerce su sexualidad y construye sus representaciones en torno a ésta mientras que el segundo refiere a una característica biológica y genética que divide a los humanos en dos variables físicas: mujer u hombre, diferenciándonos unos de otros por los genitales, el aparato reproductor

y otras diferencias corporales. Es pertinente aclarar que, si bien se hace eje en esta diferencia, se incorporó en la discusión con lxs estudiantes el hecho de que estas concepciones binarias están siendo interpeladas en la actualidad para dar cabida de este modo a otras sexualidades.

Para Slavoj Zizek (2006) existen mecanismos hegemónicos en auge en nuestros días que contribuyen a la continuidad del Capitalismo bloqueando posibilidades de cuestionamiento y modificación. Uno de ellos es el caso de lo “típico”, toda noción ideológica universal siempre está hegemonizada por algún contenido particular que tiñe la universalidad y explica su eficacia. La definición marxista de “tipicidad” según Raymond Williams (1980) es lo que se basa en el reconocimiento de un proceso fundamental y constitutivo de la realidad histórica y social que es expresada en algún tipo particular. El concepto de “tipo” en general puede ser tomado como emblema o símbolo, o bien como ejemplo representativo de una clasificación significativa.

Fue necesario, asimismo, en la investigación, revisar la categoría de hegemonía. Para Williams (1980), hegemonía es:

...un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente (p. 31).

Es decir, que de algún modo es una “cultura” pero que debe ser considerada como la dominación y subordinación de clases particulares. A su vez, una hegemonía es siempre un proceso, un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades con límites y presiones específicas y cambiantes.

Finalmente, en esta unidad didáctica, en base a lo aprendido en clases, los estudiantes hicieron oraciones en las que expresaron sus pensamientos respecto de las actividades de ocio que generalmente realizan ellos mismos y de otras personas.

La categoría teórica eje de esta unidad didáctica fue la de “Naturalización”. El trabajo con lxs estudiantes al respecto comenzó a partir de las representaciones que de lxs mismxs se detectan en el diagnóstico. Puede verse aquí intereses por su cultura social, problemas no resueltos en su barrio, mayores posibilidades para adolescentes que viven en el centro de Santa Rosa, pero, imposibilidad a relacionar esto con relaciones de poder. No podían percibir quiénes eran responsables, cuál es el lugar del Estado, por qué diferentes sectores sociales tienen diferentes posibilidades. Las vidas de lxs jóvenes parecieran decidirse de acuerdo a cuestiones azarosas o de elección personal.

Para mostrar que la noción de naturalización, se construyó un *power point* diseñado a partir de dos expresiones en inglés que significan en español: Tiempo Libre *versus* Nada para Hacer. Se intentó aquí desnaturalizar lo que los libros de texto presentan como actividades a realizar en los momentos de ocio: deportes acuáticos, viajes de intercambio, utilización de costosos elementos electrónicos, *hobbies* que demandan alto poder adquisitivo. La docente tomó fotografías y seleccionó imágenes de adolescentes de la ciudad en momentos en que no están en la escuela y se reflexionó acerca de las diferencias entre la propuesta editorial y sus vidas cotidianas. Se puso el foco en cuáles son las posibilidades reales de elección y la diferencia entre “ocio” y “no tener nada para hacer”. Se interpellaron a través de actividades en Presente Simple las imágenes del *power point*. Se incorporó vocabulario y redes léxicas que permitieran trabajar la oralidad y la escritura.

Se construyeron oraciones a partir de las imágenes y posteriormente en pares se escribieron textos que describían las diferentes realidades.



## Unidad didáctica N° 2

En esta unidad didáctica los contenidos gramaticales del currículum prescripto abordados fueron los siguientes tiempos verbales: presente simple y presente continuo. Estos tiempos de verbos estuvieron fueron presentados en la comprensión lectora primero y luego en la escritura crítico/narrativa de textos relacionados con los medios de comunicación masiva en los que se explicitaba cómo las novelas televisivas presentan a los hombres y mujeres de manera estereotipada y los conflictos sociales de manera trivializada. Se retomaron para ello las categorías de género y naturalización trabajadas en la unidad didáctica anterior.

Es de importancia mencionar el concepto de “trivialización” a los efectos de entender las actividades que se proponen para esta unidad didáctica: Torres Santome (2011) lo define como el tratamiento de un problema desde un punto de vista banal y superficial. Decir que se habla de la pobreza, de la marginalidad, del desempleo, de las adicciones, de la trata de personas sin indagar por qué ocurren, quiénes son los responsables o simplemente mostrando que se resuelven con la bondad y ganas de solucionarlo de alguien particular es trivializar un problema. Hacer de cuenta que se resuelve solo con tener intención de hacerlo. Los libros de texto mencionan colectivos minoritarios o vulnerados como exóticos con el fin de no conflictuar relaciones de poder.

En el comienzo de esta unidad didáctica se presentó el texto: *An easy and happy life* en el que se cuenta con una mirada crítica la historia de la novela “Mis amigos de siempre”. Los estudiantes primeramente observaron las fotos, reconocieron el programa de televisión y contaron el argumento de la historia en clases. Luego se realizó una lectura comprensiva colectiva con el fin de entender el significado de palabras nuevas en el texto, se cuestionaron las realidades presentadas en la novela y se realizaron las actividades a continuación del texto. La primera impresión de los estudiantes sobre la novela no fue desde una visión crítica sino que los estereotipos y la trivialización en las novelas está tan naturalizada que asumieron que todas las novelas son así porque sí. Luego de varios minutos de debate se comenzó a cuestionar las intencionalidades políticas

detrás de las historias. La docente mostró el *power point Conflicts* en el que se retomó el vocabulario aprendido en la unidad anterior a la vez que se mostraron nuevas imágenes y se analizaron cuáles situaciones representarían conflictos sociales y cuáles realidades se encontraban banalizadas. Para realizar la descripción de las imágenes mostradas, la docente hizo uso del tiempo verbal presente simple y solicitó a los estudiantes su utilización en la descripción de las imágenes. Al finalizar la guía de trabajo se sugirió como última actividad la elaboración de un texto escrito en el que se narre críticamente alguna novela a la que los estudiantes hayan tenido acceso. En un primer momento, la reacción de los estudiantes fue escribir sobre alguna novela televisiva que conocían la trama en español y utilizar google traductor para escribir la historia en inglés. Es por esto, que la docente consideró que debía volver a explicar el tiempo verbal presente simple y retomar las categorías teóricas que se utilizan en la unidad para realizar una mirada crítica a las telenovelas. Al momento de la corrección, la docente consideró que debía volver a explicar el tema presente simple, a la vez que debía retomar las categorías teóricas que se utilizan en esta unidad para realizar una mirada crítica de las telenovelas. De estas maneras, los estudiantes pudieron crear sus propios escritos en inglés sin tener que traducirlos con un traductor.



### Unidad 3

Los contenidos del currículum prescripto que se presentaron en esta unidad didáctica correspondieron a los contenidos gramaticales pasado simple en modo afirmativo negativo e interrogativo de verbos regulares y pasado continuo en modo afirmativo, negativo e interrogativo. A su vez, se trabajaron géneros discursivos como cuentos, canciones, videos explicativos/argumentativos y conceptos tales como: consumo, mercado, violencia de género y tareas del hogar.

La primera actividad realizada por la docente fue la presentación de un video ([www.youtube.com/watch?v=R4mzVkTaHAA](http://www.youtube.com/watch?v=R4mzVkTaHAA)) en el que se retomaron los conceptos de género y estereotipo y se los relacionó con la categoría de mercado. En paralelo, se presentó el texto *Do you like going shopping?* En el que se cuestionó cómo el mercado, con la finalidad de vender más productos, utiliza los medios masivos de comunicación en este caso para hacer publicidad para fomentar la desigualdad entre el hombre y la mujer y crear falsas necesidades en ambos para vender más. A continuación del texto se presentaron actividades de comprensión lectora y también de reflexión crítica. Los estudiantes notaron con interés y describieron situaciones que ellxs han vivido en la que han sido diferenciados o son diferenciados por género. Por ejemplo, recordaron juegos de infancia, juguetes que han tenido, conversaciones con otrxs niñxs de su edad, ropa que usaban, etc.

Luego la docente presentó el texto: *Cinderella: the one who does not want to eat partridges* que es una adaptación del cuento en español: “La Cenicienta que no quería comer perdices”. El mismo relata la historia de una chica que se resiste a obedecer a un príncipe, que además es su marido y que la coloca en una situación de inferioridad y servidumbre porque es mujer. Consideramos pertinente este texto ya que genera un puente entre la unidad didáctica anterior en la cual se abordaba la temática género con esta unidad temática en la que se abordan cuestiones de violencia de género. Se presenta la historia, se la compara con la tradicional, se observan las diferencias, se explican distintos tipos de violencia de género, se realiza un cuadro con las definiciones de distintos tipos de violencia

de género y se explica el pasado simple. Los estudiantes elaboran redes léxicas asociadas a tareas domésticas y otra red léxica con distintos tipos de violencia de género. Se toman para ello los distintos tipos de violencia de la Ley 26.485.



### **Do you like going shopping?**

Watch TV, go to the cinema, read papers or magazines, surf the internet or walk down the street and observe there are lots of things that “apparently” you need. Advertisements promote and convince you about things absolutely necessary! Some

products say they are “for women” and others are “for men”. When we grow, this does not change. This happens all our life. There are toys for boys and toys for girls, films for boys and films for girls... when you are a teenager or adult the same happens with clothes, books, games, etc. The question is: why do they try to sell things for men and for women? And: is it true that we like different things? How do we start to have different “likes”?

The main answer is in the word “MARKET”. Imagine: five people live together in a family –two women, a fifteen year boy, a twelve year old girl and a baby girl- they “have” to use four different shampoos!!! Mass media and market create these necessities. Our desires and necessities have this origin, too.

Think about things that seem “natural” and realize they are not so “natural”, they have a clear intention: to sell products and make us feel dependent. The effect is that we stop thinking! And all of us want to be similar or identical to boys, girls or people that appear in the adds! This creates stereotypes and that person who doesn't fit the model is outside and feels very bad. We have to be very conscious about all this and try to reflect not to be disguised. Think about your qualities: they make you special, original and unique and not just one more!

Imagen del texto: *¿Do you like going shopping?*



**Cinderella: the one who does not want to eat partridges.**

This is the story of Cinderella. She is a young girl who goes to a party, where she gets drunk. At the following day, she does not remember anything. Two men give her a shoe to try on. If it fits, she has to get married to the prince. She tries the shoe on. It does not fit her at first but then it does. So, she has to get married to the prince.

The prince is a very special person. The prince likes eating partridges but Cinderella is vegetarian so, she does not eat meat or fish but she has to cook partridges in different ways because it is the prince favourite food.

Sometimes, the prince does not like partridges and he shouts at Cinderella. Besides, the prince makes Cinderella wear high heel shoes. Cinderella does not usually wear high heel shoes so her feet always ache when she wears high heel shoes. Cinderella starts getting worse: when she is not sad, she is ill or depressed.

One day, she tells other women that the prince makes her wear high heel shoes and makes her cook partridges. The other women tell her that they also have to cook and wear high heel shoes for their princes. She starts to ask herself "why"? Why she and other women have to do what men want? Cinderella decides not to tell anybody about her life. She is alone and sad but living with the prince. One day, she looks herself at a mirror and she starts laughing. She feels empowered. She is very clever to think that the prince is saving her. She thinks: saving me of WHAT? She realizes that a prince does not save our life, truck drivers do not save our life either, or disc jockeys or chefs. She realizes that only SHE can save her own life and that the prince is violent with her. She asks for a fairy godmother and she appears. Her name is Basta. Cinderella sees her, hugs her and she also cries for her. She also cries for the prince, who made her kill partridges and wear high heel shoes. Then, she cries because she remembers that her step mother mistreated her and her father is even worse. She stops crying when she realizes she is empty and she has to fill in again with nice things.

She leaves the prince, she stops wearing high heel shoes and killing partridges. She discovers she can dance. She meets people who are trying to get over difficult moments just like her. Now, she feels better so, what does she decide to do? What is she doing NOW?

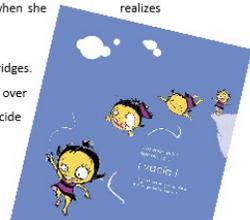


Imagen correspondiente a la historia: *“Cinderella: the one who doesn't want to eat partridges”*

## Conclusiones

El eje de la propuesta curricular crítica se basó en la creación de significados y en la potenciación de la emancipación de los seres humanos,

la capacitación para que los individuos tomen las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. Para Freire (2004) “emancipación” es el acto de descubrir la propia voz. La emancipación está implícita en el acto de hablar, de producir textos, de generar y cuestionar discursos. Esta propuesta investigativa, comprometida con la lucha contra la exclusión, permitió incorporar al trabajo áulico cuestiones que tengan que ver con la vida cotidiana de voces silenciadas o vulneradas. La elaboración autónoma de materiales que promuevan la enseñanza del inglés desde la reflexión crítica contribuyó a consolidar el compromiso ético y profesional con la tarea docente para no utilizar los materiales que reproducen las relaciones de poder que colocan a las mujeres en un sitio de opresión y vulnerabilidad. Se intentó, por el contrario, generar un espacio donde los contenidos de la enseñanza del inglés se problematicen y lxs estudiantes tengan la posibilidad, al decir de (Apple y Beane, 2000) de convertirse en “fabricantes de significado”.

En conclusión, el trabajo de diseño de materiales para la enseñanza en este curso de inglés en la escuela pública secundaria permitió: por un lado, enseñar los contenidos propuestos por el currículum prescripto de nuestra provincia en relación a la Lengua Extranjera; y por el otro lado, llevar adelante esa enseñanza desde la Ley de Educación Sexual Integral. Es importante notar que esos dos aspectos fueron trabajados de manera integrada y no fragmentada. Los materiales que se elaboraron abordaban estos contenidos de manera conjunta, es decir, se aprendía lengua hablando de estereotipos de género, de roles, de las naturalizaciones que promueven los medios. Desde esos lugares lxs estudiantes llevaban adelante la construcción de los procesos cognitivos propios de nuestra disciplina. Desde esos lugares comprendían, analizaban y producían. Por eso, cada unidad fue iniciada rastreando sus ideas previas al respecto, luego se llevó adelante la clase con un texto elaborado por la docente donde se vinculen los dos elementos. Seguidamente, lxs estudiantes producían sus propios textos.

En síntesis, la experiencia permitió a lxs alumnx de este curso con el que se trabajó, construir aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1999).

La experiencia dio la posibilidad de cuestionar las representaciones

hegemónicas de género, roles sociales, estereotipos y los modos en que la violencia hacia las mujeres han sido y son naturalizadas; se enseñaron los contenidos que se espera aprendan lxs estudiantes pampeanos en ese año y –además– dio a la profesora nuevas posibilidades de profesionalización docente al vincular su tarea educativa en la escuela con su formación como investigadora.

## Bibliografía

- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid, Ediciones Morata.
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Editorial Catedra.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata
- Davids, T. (1992). “Identidad femenina y representación política: algunas consideraciones teóricas” en Tarrés, M. L. *La voluntad de ser mujeres en los noventa* (pp. 213-240). México: El Colegio de México
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*, San Pablo, Brasil, Paz e Terra SA.
- Gamba, S. (2008). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Mec.
- Ley Argentina N° 26.150. (2006). Ley de Educación Sexual Integral.
- Ley Argentina N° 26.485 (2009). Ley de Protección Integral a las Mujeres.

Materiales Curriculares (2010). Nuevo Secundario Lenguas Extranjeras. Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa.

Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata

Siderac, S. (2006). *Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto*. Santa Rosa, EdUNLPam.

Torrés Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. Madrid.

\_\_\_\_\_ (2008). “Diversidad cultural y contenidos escolares” en *Revista de Educación* N 345, 83-110.

\_\_\_\_\_ (1997). *El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión* en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves? (pp. 77-90). Madrid, ACSUR- Las Segovias, 1997.

\_\_\_\_\_ (1993). “Las culturas negadas y silenciadas en el currículum” En *Cuadernos de Pedagogía* N° 217, 60-63.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

Zizek, S. (2006). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en Jameson, F. Y Zizek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo* (pp. 137-188). Paidós, Buenos Aires.

## Notas

- 1 En los colectivos que incluyan varones y mujeres se utilizará la “x” para evitar el sexismo en el lenguaje.