

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Didácticas Específicas

La enseñanza del inglés en la escuela primaria:

desafíos para pensar una didáctica específica en contextos de pobreza

Directora: Julia Bernik

Maestrando: Trevisani, Sandra –

sandratrevisani@yahoo.com.ar

-ABRIL 2018-

Trevisani, Sandra 1

ÍNDICE

CAPÍTULO I

Algunas consideraciones de partida

1. Acerca de la preocupación por los márgenes
2. Acerca de los márgenes en la ciudad de Santa Fe
3. Sobre los antecedentes: obligatoriedad del inglés en la primaria
4. Sobre los antecedentes: obligatoriedad del inglés en la primaria
 - a. Experiencias latinoamericanas
 - b. Experiencias argentinas
 - c. Experiencias santafesinas

CAPÍTULO II

Escenas que nos constituyen

1. De narrar historias escolares se trata
2. Investigar/se, acercarse/se, e interpelar/se

CAPÍTULO III

Algunos tejidos teóricos

1. Enseñar en los márgenes
 - a. De qué pobreza hablamos
 - b. Construir subjetividades: lo cultural y lo identitario
2. Enseñar inglés en los márgenes
3. Lengua Extranjera, escuela primaria y márgenes
 - a. Aprender una lengua en la Escuela Primaria
 - b. Acerca de la lengua materna en la Escuela Primaria
 - c. La lengua extranjera en la Escuela Primaria

- 4. Saberes socialmente productivos y la enseñanza de un lengua extranjera**
- 5. Construir la enseñanza: rasgos para configurar una perspectiva crítica en la Didáctica de una Lengua Extranjera**
 - a. Sobre la Didáctica Específica de las Lenguas Extranjeras**
 - b. Acerca de la perspectiva crítica en la didáctica**
 - c. Construir la enseñanza desde lo metodológico**

CAPÍTULO IV

En el terreno escolar

- 1. Los sujetos entrevistados**
- 2. Abriendo significantes en la primera escuela**
- 3. Cuando la palabra otorga significado**
 - a. La vicedirectora**
 - i. Acerca de la lengua extranjera**
 - b. La maestra de 7mo**
 - i. Acerca de la lengua extranjera**
 - c. La profe de Inglés de 7mo**
- 4. Construyendo narrativas en la segunda escuela**
- 5. Develando Significados**
 - a. La vicedirectora**
 - i. Acerca de la lengua extranjera**
 - b. La maestra de 7mo**
 - ii. Acerca de la lengua extranjera**
 - c. La profe de Inglés de 7mo**

CAPÍTULO V

De los nuevos y viejos significados y significantes

- 1. Puertas abiertas al análisis**
- 2. Un aporte al análisis de las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividades.**
 - 2.1.Exploración en los rasgos que constituyen a las prácticas de la enseñanza del Inglés en la escuela primaria**
 - 2.2.Indagación en los significados asignados por los diferentes actores institucionales a la enseñanza del inglés en la escuela primaria en contextos de pobreza**
 - 2.3.Condiciones pedagógicas e institucionales que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera desde los primeros años de la escuela primaria.**

CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

Razones y sentidos del trabajo

Este trabajo representa, para mí, la síntesis de dos importantes recorridos que me constituyen: el que transité como maestra al iniciar el camino de los bordes de esta ciudad y el que continúo como profesora de inglés en estos territorios, que son el lugar desde donde he decidido vivir la docencia.

Mi opción por pensar la enseñanza y los sujetos de la exclusión y la vulnerabilidad se la debo a la escuela Pascual Echagüe y el proyecto de escuela no graduada, que me enseñó de procesos y trabajo colectivo, de autonomía y toma de decisiones, de pugnas y consensos pero sobre todo de la dignidad de los pobres y de las luchas con el cuerpo que se dan, aún hoy, en ese pedacito de patria, con la vida misma y con el sistema. Aquel primer grado, en mis inicios docente, me mostró un mundo hasta entonces desconocido para mí, los ejes estructurantes de sus vidas y la heroica lucha por sostenerse dignos. Aquellas caritas rústicas ganándole a la pobreza y a la exclusión, alfabetizándose para construir un proyecto de vida, del que hoy soy testigo, le dan sentido a esta investigación. Todavía puedo nombrarlos. Este trabajo tiene voces y aromas de aquella aula.

Mi familia me inició en el camino de la coherencia y la firmeza con mi infancia en el campo y los testimonios de mis padres. Las palabras de mi padre, racional hasta el tuétano, quien me mostró los avatares de la vida, no con intención de evitarlos sino de afrontarlos con la mayor dignidad. Aunque ya no está, sus frases siguen tiñendo mis días. La entereza de mi madre me emociona. Su amor por la docencia, su capacidad de enfrentar las turbulencias de su vida, su militancia de “a pie”, su lugar como mujer liderando los destinos de mi pueblo en tiempos de machos y caudillos surcan muy hondo en mis convicciones. La sabiduría inigualable de mi hermano que me dejó hace poco, me enseñó de simplezas y humildades, de luchas con el imposible y de batallas heroicas que no ganó pero conquistó la fortaleza y la dignidad de los grandes. Su carisma pudo más que la vida.

Esta investigación tiene mucho de José, visceral y provocador. Con él construimos juntos el sentido de nuestras vidas en estos territorios. Somos maestros que sostenemos estas convicciones y peleamos “a la par” por ciudadanías con derechos. En

la Pascual Echagüe (no podía ser de otra manera) conocí a este compañero de ruta, mi socio, Pepe: el maestro.

Este trabajo también está impregnado de mis hijos, Juan y Victoria, en los que me veo reflejada. Me descubro y me sorprendo con sus vidas, que, en definitiva, son la mía. Caminos de docencia y territorios sociales de compromiso es el modo en que han elegido vivir. Me embeben de energía y me enfrentan con mis propias contradicciones que son el sentido mismo de la vida.

Rescato el sentido que le dan, no sólo a este trabajo sino a la docencia, las personas que me acompañan en este sinuoso camino de los bordes. María Ester, Juan Carlos, Olga, Liliana, Claudia, Melisa, Lucrecia, Lucina y tanto otros, colegas, amigos, personajes de la vida que me ayudan a construir el día a día de este trabajo y de mi vida misma embebida de docencia, encuentros y palabras.

Le agradezco a todos y cada uno de los alumnos que he tenido a lo largo de estos años de docencia, sin ellos nada de esto tendría sentido. Quiero decirles que estoy llena de sus huellas y que me han enseñado la lección más difícil, vivir dignamente. A los docentes de las escuelas de este trabajo que me abrieron las puertas y también su corazón para dar su pequeña gran contribución a la docencia santafesina. A Susana que con sus aportes puso su grano de arena en este inmenso mar de la docencia.

Quiero reconocer a la gran acompañante de este proceso, Julia, con quien pude tejer los hilos académicos de mi práctica en el territorio. Le agradezco el respeto que tuvo con mi producción y con los bordes. La energía de Julia me contagia. Compartimos un largo camino de investigación que estuvo atravesado por lecturas, sugerencias, preguntas esenciales y también por episodios límites que marcaron un modo de transitar esta experiencia.

Finalmente, destaco el sentido más trascendental de todos, el más profundo y emocionante porque este trabajo está impregnado de dignidad y heroísmo de los docentes que hacen opción por los bordes, el que le da Vanesa Castillo quien nadie puede dudar de que dio la vida por la docencia en territorios de pobreza santafesinos. Tuve la oportunidad de conocerla como vecina y como alumna y hoy como colega nos deja escrito en mayúscula en el pizarrón la lección de nuestras vidas: EL COMPROMISO.

Introducción

Esta tesis plantea el desafío de pensar la enseñanza de la lengua extranjera enmarcada en los bordes urbanos de nuestra ciudad, en los sectores marginados, entendiéndose por éstos los que se ubican en la periferia de la participación e influencia en la vida cultural, social, política y económica dominante (de la Cruz, 1995)

En la cotidianeidad de mi quehacer he descubierto que las cuestiones que me preocupan y me ocupan están centradas en las prácticas de la enseñanza que se llevan a cabo en el aula de séptimo grado en escuelas enclavadas en territorios de pobreza, más aún luego de que se declarara la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera para el nivel primario prevista en la Ley de Educación Nacional, capítulo II, artículo 87, el que prescribe: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas primarias y secundarias del país”. Sumado a esto, no puedo soslayar la importancia que cobra para este trabajo, en particular, la posibilidad de que la lengua extranjera en cuestión sea excluyentemente el inglés, según expresa un proyecto de ley presentado a la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, que prevé implementar en todos los colegios primarios y secundarios del país la enseñanza obligatoria e intensiva del idioma inglés.

En este sentido, persigo los siguientes objetivos:

- 1) indagar en los significados asignados por los diferentes actores institucionales a la enseñanza del inglés;
- 2) identificar aquellos rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela primaria que aporten al campo de una didáctica específica crítica de la lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad;
- 3) analizar las condiciones pedagógicas e institucionales que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad del inglés como Lengua Extranjera desde los primeros años de la escuela primaria en contextos de pobreza; y,
- 4) aportar al análisis de las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividades.

En el capítulo I comienzo por visibilizar los territorios de pobreza con el fin de reflexionar sobre las posibilidades que tiene la escuela de construir subjetividades

con los niños que habitan estos márgenes de la ciudad de Santa Fe, en cuanto sujetos de cultura, sujetos que aprenden, y a sus docentes, sujetos que enseñan. Expongo las particularidades de este territorio, develo las características que lo constituyen y lo diferencian de otros espacios. Hablo de los flagelos diarios, desnudo algunas lógicas que son recurrentes dentro de los barrios que componen el cinturón marginal, la situación global en la que están y que los docentes no podemos desconocer por cuanto conforman, de alguna manera, el contexto que genera la necesidad de desarrollar herramientas para construir subjetividades con estas infancias. Reparo en sus prácticas en tanto producción cultural y pongo en tensión los mitos que operan sobre ella, con el sentido de desnaturalizar lo habitual y rescatar lo identitario. Intento descubrir las lógicas que se instalan en los barrios y la relación que tienen nuestros alumnos con los nuevos espacios y tiempos, así como también, identificar los puntos de contacto con una lengua extranjera, el papel del entorno y, obviamente, la construcción de su propia identidad y subjetividad. De alguna manera estas consideraciones de partida suponen una red de significados que asignan sentido a los rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza que pretendo construir. Rasgos que aspiro contribuyan a fortalecer una perspectiva crítica en didáctica de la lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad. Destaco el papel que juegan la observación, las entrevistas y las notas de campo en este trabajo que, desde una perspectiva cualitativa, permitirá identificar cuestiones constitutivas de la escuela y analizar las condiciones pedagógicas.

Planteo una narrativa de investigación desde una perspectiva que me posibilita penetrar en el aula, la escuela y el contexto, así como también abordar del objeto de estudio, que en el caso de este trabajo sería la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela primaria en contextos de pobreza. Esta perspectiva se construye en el mismo lugar donde ocurren la enseñanza y los aprendizajes, donde los sujetos viven sus historias y el contexto juega un papel preponderante. Esto hace posible interpretar los sentidos que se asignan y que se ponen en juego cuando los docentes hablan sobre sus propias experiencias educativas (Suárez, 2005), o cuando esas experiencias los interpelan. Trabajo con dos escuelas que están en territorios de pobreza santafesinos, ubicadas en dos extremos a la ciudad capital, dos ingresos geográficamente opuestos pero que como territorio guardan sus similitudes y sus diferencias.

En el capítulo II, *experiencias y estudios a propósito de la enseñanza del inglés*, expongo las experiencias y estudios que anteceden a esta investigación y que también le dan sentido a este trabajo por cuanto me permiten avizorar dimensiones institucionales y políticas que atraviesan la cuestión de la enseñanza del inglés en escuelas en contextos de vulnerabilidad, preocupación y objetivo de mi tesis. Exploro en la inclusión del inglés como política lingüística en nuestra provincia, nuestro país y la región. Indago sobre experiencias e investigaciones y exhibo análisis acerca de la implementación de políticas públicas y dimensiones vinculadas con lo pedagógico, sobre la enseñanza de la lengua extranjera en la escolaridad primaria. Presento también experiencias santafesinas en relación con la enseñanza del inglés en niños que asisten a la escuela primaria. Incluyo, también, una mirada europea de modo de clarificar la relación entre el inglés y la globalización, a la vez que muestro experiencias de enseñanza de lengua extranjera en aquel contexto.

El análisis de las condiciones pedagógicas e institucionales que facilitarían la implementación de la obligatoriedad del inglés desde los primeros años de la escuela primaria en contextos de pobreza emerge en el Capítulo III, *Algunos tejidos teóricos*. Hago una recopilación de las diferentes corrientes teóricas y los debates sobre la enseñanza de la lengua y de la lengua extranjera para facilitar, más adelante, el análisis de las posibilidades que tiene la escuela de construir subjetividades, las condiciones institucionales para el trabajo con la lengua extranjera, los rasgos que constituyen este proceso, los significados que se le asignan. Expongo las distintas posiciones sobre la adquisición de la lengua y la enseñanza de la lengua extranjera en los márgenes. También presento la relación entre la enseñanza de una lengua, territorio local y global y la construcción de saberes que sean socialmente productivos, los rasgos que configuran una perspectiva crítica en Didáctica de una lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad.

En el Capítulo IV, *En el terreno escolar*, desvelo y analizo cuáles son aquellas percepciones que operan en los actores institucionales al momento de pensar en la implementación de la obligatoriedad del inglés en todo el nivel primario. Aparecen las voces de sujetos que conviven en las instituciones escolares. Analizo los sentidos que le otorgan al trabajo docente de todos los días y los significantes que afloran acerca de la lengua extranjera en la escuela primaria. Me propongo dar la palabra a los actores

entrevistados e indagar los significados que le asignan a la enseñanza del inglés y a la institución escuela, relacionando la producción empírica con proposiciones y conceptos teóricos.

En el Capítulo V, *De los nuevos y viejos significados y significantes*, profundizo acerca de la construcción de sujetos con identidad local en la escuela, desde las condiciones institucionales existentes y las que se necesitan construir. Hablo de descubrir los nuevos y viejos significados que habitan el seno del aula y de la escuela, cuestiones que anidan en la enseñanza y que colaboran con el reconocimiento de rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza del Inglés. Con el fin de develar las condiciones pedagógicas e institucionales que permiten construir una perspectiva crítica en didáctica de una lengua extranjera en la escuela primaria en territorios de vulnerabilidad, analizo la palabra de los sujetos mediante las herramientas que provee el análisis cualitativo, y exploro los rasgos que propician una mirada crítica en el aula para pensar intervenciones pedagógicas que tiendan a la formación de identidades culturales locales, con las infancias de estos tiempos.

Finalmente, en las conclusiones establezco relaciones con lo planteado a lo largo de todo el trabajo: el vínculo ente la lengua extranjera con los territorios de pobreza santafesinos. Bosquejo el lugar de la escuela en este proceso, la importancia de los aprendizajes situados en los bordes de Santa Fe hoy, signados por la inmediatez y la incertidumbre, imbuidos en un escenario complejo en el que se construyen nuevas identidades. Analizo las estrategias que posibilitan la formación de ciudadanos críticos, desde lo institucional y desde lo pedagógico. Dentro del primero analizo las condiciones con que cuenta la escuela para diseñar dispositivos pedagógicos, pensar políticas institucionales que pueden plantearse como desafíos, poder identificarlos, capitalizarlos y promoverlos. Dentro del segundo considero las configuraciones que se relacionan con una perspectiva didáctica para un trabajo crítico, que dialogue con el contexto mirando lo local pero sin perder de vista lo global, dándole sentido al trabajo con la lengua extranjera en los bordes santafesinos. Expongo las posibilidades de construcción de identidades hoy para desarrollar un proyecto emancipador.

CAPÍTULO I

Algunas consideraciones de partida

1. Pobrezas, márgenes y escuelas

*El verdadero viaje al descubrimiento no consiste en ver
nuevos paisajes sino en tener nuevas miradas*

Marcel Proust

La escuela y el aula, como lugares simbólicos para construir ciudadanía, se entrelazan. La enseñanza de lengua extranjera puede contribuir a la construcción de ciudadanos partícipes de un territorio, que aún signado por profundas complejidades, es propio.

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia de Santa Fe, en 1999 la escuela primaria pública comenzó a enseñar inglés como lengua extranjera a todos los alumnos de séptimo grado (aun cuando está prevista desde cuarto), proceso que se continúa desarrollando en la actualidad. Con excepción de las escuelas Normales Superiores, que tienen régimen diferente y cuentan con la oferta del idioma desde primer grado, no existe la oferta de Inglés dentro de la currícula desde los primeros años del resto de las escuelas primarias públicas, ni en las escuelas privadas que funcionan en los barrios de los bordes de esta ciudad. Sólo las escuelas privadas del casco céntrico sí cuentan con ella.

La preocupación por la enseñanza del inglés en la escuela primaria se funda en mi trabajo en los márgenes, en los bordes, signados por viejas y nuevas exclusiones. Hablo de una práctica docente en territorios de pobreza, desde una perspectiva diferente a la mera alienación, repetición o copia de textos elaborados previamente por el docente sin ningún tipo de reflexión como estrategia dentro del aula. Pienso a las prácticas de enseñanza como un desafío donde el contexto en el que se inscriben y las condiciones que las enmarcan son los que las resignifican. Me refiero a un lugar con lógicas que les

son propias y donde el trabajo docente nos permite afirmar que no hay homogeneidad, que en cada institución lo histórico y social penetra de un modo particular.

La preocupación por la pobreza y la resistencia a la homogeneización de los conocimientos, experiencias y saberes que deben circular en las escuelas, han estado dentro de las preocupaciones pedagógicas de innumerables especialistas. Redondo (2004), al referirse al camino de las “escuelas pobres a las escuelas en los márgenes” destaca que en nuestro país, a principios del siglo XX, la educación cumplía con un mandato homogeneizador y civilizatorio que, en las llamadas “escuelas pobres”, legitimaba la inclusión. La escuela laica y estatal se constituyó como una forma de control para los inmigrantes: el aparato escolarizado debía formar al ciudadano para instruirlo públicamente. Esta concepción ubicaba al educador como portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto y además ideológicamente peligroso. Se suponía que el acceso a la escuela aseguraba la integración desde un lugar de autoridad inapelable que borraba las diferencias culturales, negándolas y excluyéndolas. Esto se debía a la intención de reproducir “un universo simbólico que incluía preceptos morales relacionados con ‘ser limpio’ y ‘ser moralmente aceptado’ (...) La salud, la higiene, la dignidad social, la simpatía y rectitud moral quedaban trenzadas en el discurso pedagógico de la época” (p. 91)

En palabras de Redondo (2004) hoy encontramos franjas de población cada vez más grandes que ponen en crisis este sentido otrora asignado a la educación. No sólo ha transcurrido casi un siglo de aquellas “escuelas pobres” hasta llegar a las actuales, denominadas como “urbano-marginales” o de “alto riesgo”, sino que ha cambiado el propio papel asignado a la escuela en relación directa con las mutaciones del lugar simbólico y real que ocupó la pobreza en las primeras décadas del siglo XX y el que ocupan la pobreza, la marginalidad y la exclusión en la actualidad.

A principios del siglo XX, la relación escuela y pobreza se definía de la siguiente manera: “las clases dominadas tendrán que sufrir e intentar adecuarse a las definiciones que del cuerpo y sus usos diseñan para ellos los grupos dominantes” (Varela, en Redondo 2004: 95). Entonces se constituyeron ciertos dispositivos didácticos que pretendieron implantar esta cosmovisión sobre el cuerpo, el saber legitimado, la cultura válida que, en definitiva, derivaban de las prerrogativas de este sector dominante. Ya en el siglo XXI, en la relación de la escuela con la pobreza, la marginalidad y la

corporalidad está marcada por viejas y nuevas exclusiones. Aquí el propio espacio escolar queda despojado de aquel pretendido sentido simbólico y de la eficacia esperada y pasa a representar un territorio que retrata la pobreza en sus diversos, a veces inexplicables, siempre interpeladores rostros.

Al describir a los jóvenes que habitan los sectores populares, Duschatzky (2008) insiste en que viven de manera diferente por estar sometidos a restricciones materiales y culturales. Construyen estilos culturales que les son propios a partir de la apropiación particular del lenguaje y los espacios, con el riesgo de que se establezca, con los docentes, una distancia respecto del propio oficio de enseñar que sólo se podría acortar si éstos reposicionaran otra mirada sobre los sectores populares. Sólo los docentes que puedan reconocer la capacidad de producción cultural de las infancias y juventudes que habitan estos sectores, que no desconozcan los efectos de vivir en una relación social desigual y que interpelen la idea que todas las diferencias culturales son falta, defectos o imposibilidades, podrán comprender las lógicas que constituyen a los sujetos con los que trabajan.

Ingresar en el universo de lo popular supone penetrar en una trama compleja de signos, símbolos, materialidades. Lo popular se perfila como una práctica de sentido anclada en un escenario de desigualdad y disputa. Duschatzky (2008) sostiene que las identidades juveniles se van construyendo en la relación con el territorio en particular, en la cotidianidad de la vida local. Hacia adentro del sector hay especificidades y diferencias que conviven con lo universal. Al decir de Augé (1994) el barrio se constituye como un “lugar antropológico”, como esa construcción que se instituye como principio de sentido para los que lo habitan.

La cuestión de lo popular amerita ser pensada como una tensión

Le pasan cosas esenciales a una cultura popular como consecuencia de estar restringida a funcionar como cultura dominada, como cultura de la denegación, sub-cultura o contracultura. La sociología debe ocuparse de ello, pero algo olvidaría si no fuera capaz de hacer la hipótesis interpretativa de que una cultura popular es también capaz de productividad simbólica. Nada en la teoría del simbolismo social impide la hipótesis de que el inconsciente de las relaciones

sociales es tan productor de sentido como la conciencia. (Grignon y Passeron, 1991:77)

El barrio está allí, proponiendo e imponiendo puntos de referencia que no remiten a la armonía, ni a la felicidad –desde los formatos y expectativas frecuentes para otros sectores sociales– pero que son constitutivos de identidad. Retomando ideas de Duschatzky (2008) en *La Escuela como Frontera*, no da igual vivir en el centro urbano que en una zona marginal, no es lo mismo contar con muchas ofertas que disponer de limitadas opciones, no es igual asistir mediáticamente al mundo que recorrer otros espacios y geografías, ni estar incluido en el mundo laboral formal que estar en el margen. También señala al barrio como receptáculo principal de la vida social con toda la asignación de sentido con que se lo enviste, con el peso simbólico ligado a su historicidad, como morada de la memoria individual y colectiva en la que cuentan la circulación de ritos y costumbres en una profunda ligazón.

En el seno de esta vida cotidiana, los sectores populares construyen valores, saberes, lenguajes, normas que no forman un bloque homogéneo sino que están atravesadas por principios encontrados. La trama barrial expone la complejidad de una cultura configurada por elementos que, aunque disímiles, conciben una construcción colectiva. Raymond Williams (1977), al hablar de la relación entre sociedad y cultura, distingue elementos “dominantes”, “residuales” y “emergentes”. Los primeros son aquellos característicos representantes de su época y de los grupos culturalmente dominantes; los segundos representan las huellas de un tejido social comunitario que se formó en el pasado pero que están activos en el presente y los últimos están representados por los elementos innovadores, la construcción de nuevas relaciones, significaciones, en otras palabras, elementos que irrumpen, a veces, como nuevos valores. Duschatzky (2008) afirma que es en la mezcla de estas diferencias en donde se va gestando vida, la compleja trama que conforma el barrio. Identifica a lo dominante como el resultado de un proceso de empobrecimiento y marginalidad que padecen estos territorios, y lo define como la cara más adversa de la globalización. Describe a lo residual como vestigio de un tejido social comunitario. Refiere que lo emergente anida en las nuevas significaciones otorgadas a determinadas instituciones, entre las que

considera a la escuela, y donde acontecen simbolizaciones de experiencias educativas que sólo tienen sentido en el marco de la fragmentación que sufren estas comunidades.

Lo ‘emergente’ no viene a señalar necesariamente la irrupción de movimientos alternativos en términos políticos o socioculturales sino la entrada de nuevas ‘fronteras’ de significación, allí donde lo ‘residual’ comienza a perder eficacia simbólica y lo ‘dominante’ afecta negativamente a la vida de los sujetos (Duschatzky, 2008. p. 37)

Pensar la escuela desde su inscripción en el territorio supone percibirla desde la construcción del vínculo simbólico que la une con aquellos que la habita. La experiencia escolar está resignificada por tensiones que pugnan entre continuidades y rupturas, entre la vida en la escuela y la vida cotidiana, pero sobre todo por un estilo signado por fuertes lazos de implicación con el lugar ocupado, no como simple territorio sino como aquello que construye reconocimiento. Es aquí donde la escuela se constituye en ese espacio de contacto interpersonal, del estilo doméstico en lo comunicacional y donde se resignifica lo privado en lo institucional.

Duschatzky (Ib.) afirma que entrar a la escuela es abrir una cadena de significantes, es unirse a un universo que nombra a los jóvenes como sujetos portadores de derechos. La escuela que trabaja con la cultura de la periferia, la de los saberes experienciales, no siempre autorizados, es la que porta soportes y lenguajes que no participan de la cotidianeidad de los sectores populares pero sí de un imaginario con el que quisieran fundirse. Sus ritmos y horarios quiebran la inercia de lo habitual. Para los sectores populares, esta escuela representa el acceso a lo lejano, lo desconocido. Es el lugar donde se habla de cuestiones extrañas, intangibles, de problemas inusitados y se revelan cuestiones que traslucen la existencia de otros soportes discursivos. La realidad puede ser dicha de otros modos, porque la escuela se ofrece y es reconocida, en sus tensiones, aciertos y también imprecisiones. En este sentido señalamos el valor de advertir tensiones entre la escuela, el territorio de la pobreza, la pobreza y los adolescentes y jóvenes. En otras palabras, “La escuela adquiere sentido para el sujeto

cuando la experiencia escolar entra en el horizonte de sus expectativas de vida” (Duschatzky, 2008: 81)

Al día de hoy la escuela continúa representando, para niños y adultos, un lugar sobresaliente, entre otras cosas, porque puede paliar necesidades básicas, como la alimentación. Constituye para ellos un espacio simbólico donde se pueden construir otras narrativas e identidades. Reconocer el contexto de la escuela y las condiciones de vida de niños y adultos, implica poder comprender las relaciones de desigualdad ocultas bajo la enunciación del concepto de “diversidad” y cambiar la lente por la que se mira, indignarse al entender los procesos socio-económicos que generan esta situación y también concebirla como un espacio de resistencia, pensado como un “lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 1997).

El registro de estos rasgos permite preguntarnos respecto del lugar de la escuela en contextos de pobreza extrema y también reconocer la complejidad de los procesos que otorgan significados desde el lugar de los sujetos que allí residen. “El que conoce el contexto gana votos independientemente de su repertorio de contenidos y de su talento didáctico, que ceden en importancia a lo que podríamos llamar coraje, compromiso y conciencia sociológica epocal” (Alliaud y Antelo, 2008: 37).

Comprender lo social y su relación con lo educativo implica problematizar aquello que se presenta como límite o frontera para la tarea de educar, para que pueda ser modificado. Hablo de poner la mirada en la comunidad y su vínculo con el aula, complejizar la comprensión de lo que acontece en el campo educativo y que atraviesa la vida escolar.

Lidia Rodríguez (2004) apela a la reconstrucción del trabajo docente en contextos de exclusión desde nuestras propias realidades, y afirma que el modo de entender esas realidades no es neutro, que se realiza en el marco de una idea de futuro, de una utopía de humanidad, de una perspectiva de sociedad.

2. Acerca de “los márgenes” en la ciudad de Santa Fe

*Sus barrios se instalan en los márgenes de las ciudades
y su vida se desarrolla en los “tiempos muertos” del sistema laboral.*
Maimone y Edelstein, 2004

Los márgenes geográficos de la ciudad de Santa Fe están firmemente trazados por el agua: la laguna Setúbal al este y el río Salado al oeste. Sobre la costa este se erigen kilómetros y kilómetros de costanera donde se emplazan bellos predios preparados para la reunión, el convite con amigos y la práctica de algún deporte. Allí se encuentra uno de los barrios residenciales más exclusivos de la ciudad. Este lugar emblemático resalta y embellece la laguna, más aún en horarios nocturnos, cuando el reflejo de las luces juega y custodia todo ese caudal sobre el que se alza el puente colgante, patrimonio cultural de los ciudadanos santafesinos. La laguna se extiende hacia el sur hasta desembocar en el riacho Santa Fe y este en el Río Coronda, del cual es afluente el Salado. Una trama de caudales e islas que limitan la ciudad definen la economía de las familias que habitan el sector. Esa confluencia es testigo del traslado de la ciudad que hiciera Juan de Garay en el siglo XVII, hoy el actual casco histórico de esta metrópolis. Es el mismo río Salado que carga sobre sus espaldas la histórica inundación de 2003, y que pareciera cargar además con el peso de la exclusión, la pobreza y la marginalidad de Santa Fe. Sobre sus márgenes se ubican más de 50 barrios, entre viejos y nuevos emplazamientos, que son la cara más doliente de esta ciudad. Su paisaje se repite a lo largo de toda esa costa: sobre la orilla del río, canoas, animales pastando y bombas extractoras de agua para paliar las grandes lluvias; sobre el ejido urbano: carros, caballos, chanchos, basurales humeantes, vías de trenes en desuso, ranchos de chapas y niños jugando. Aun cuando podemos encontrar excluidos físicamente localizados en el corazón céntrico, circundando la ciudad y custodiando el río, los barrios más populosos despliegan todo su paisaje y muestran una comunidad profunda, ocultada. Tenti Fanfani (2011) sostiene que:

En las periferias de las metrópolis occidentales tienden a conformarse espacios de vida y socialización que recuerdan a esas sociedades con baja diferenciación funcional y escaso nivel de interdependencia. (...) Allí tiende a instaurarse una especie de economía no monetaria hecha de trueque, delincuencia, intercambio de dones y demás donde muchas veces suele regir la ley del más fuerte en un contexto de guerra de todos contra todos donde las

bandas armadas dirimen sus conflictos mediante el despliegue incontrolado de violencia, las venganzas, etc. (p: 41)

Las dos márgenes, una contracara de la otra, desocultan las fisonomías desiguales que hacen a la identidad nuestra misma identidad. De un lado, espectaculares escenarios sobre el río, grandes festejos, ferias artesanales, numerosos bares y restaurantes, gente disfrutando de su tiempo de ocio, jóvenes y niños reunidos. Del otro, aromas encontrados de sábalo y humo, ruta “rápida”, inseguridad, desigualdades históricas.

Santa Fe tiene números que la sellan y la circunscriben a ser un espacio donde no abundan las posibilidades (Santa Fe en Cifras, 2014). Los medios de comunicación locales aportan a estos números y plantean el incremento de la marginalidad en los barrios más desfavorecidos. Hay datos alarmantes en los distintos barrios de la ciudad acerca del crecimiento de la pobreza y la indigencia (El Litoral, 7/6/2017), además se suma el desempleo como uno de los flagelos más crudos, llegando al 3,1 % en el Gran Santa Fe (INDEC, 2017). El titular del Movimiento Los Sin Techo, ONG que trabaja hace más de veinticinco años en los bordes de la ciudad, asegura que la indigencia ha crecido en Santa Fe

Los ciudadanos pobres se repiten y multiplican en cada semáforo de la ciudad, en miles de esquinas, en decenas de barrios. Invisibles a la mirada de la mayoría, sólo parecieran cobrar vida cuando golpean la ventanilla del auto para pedir una moneda o se acercan con un limpiaparabrisas para ofrecer sus servicios, cuando piden ropa o comida casa tras casa, sin tener respuesta en la mayoría. (Los Sin Techo, 2013)

La situación de la ciudad en general y de los barrios populares en particular se ha visto agravada en varios sentidos: en lo económico porque las industrias que están en la ciudad no alcanzan a satisfacer la demanda de empleo. Por el puerto circulan producciones menores y todas las crisis influyeron para que el empleo sea cada vez más precario en la ciudad capital de una de las provincias con mayor producción del país y que suministra gran porcentaje de aportes a los fondos nacionales. En lo social, porque los índices de pobreza e indigencia crecen y de la misma manera lo hace la violencia y la conflictividad (El Litoral, 8/4/2016) dentro y fuera de los barrios. Los mismos chicos que habitan los barrios del cordón marginal nos manifiestan asiduamente a los docentes que poder salir del barrio y circular por la ciudad, principalmente por las zonas céntricas, se ve muchas veces dificultado por prácticas policiales de hostigamiento y por la amenaza que les supone el recorrido desde su casa hasta otras partes de la localidad, dentro del mismo barrio. En muchas ocasiones son detenidos por la policía y llevados a la comisaría con el pretexto de averiguar sus antecedentes o por supuesta sospecha de delito. Lo mismo ocurre hacia adentro de los barrios, que han sido territorializados por las bandas y se les complica, a los mismos vecinos, transitar el “interior” de su propio lugar.

Un estudio del lenguaje utilizado en la presentación de las noticias policiales en dos medios locales entre 2008 y 2012 concluye que existen continuidades en las formas de narrar las situaciones, en las formas de nombrar y caracterizar tanto a sus protagonistas, como a sus agrupamientos, y a los barrios donde suceden (Cozzi, 2013). Aparece la calificación de “jóvenes peligrosos”, con “frondosos prontuarios”, como “temibles delincuentes, joven que “andaba a los tiros”, una fuerte caracterización de los agrupamientos a los que estos jóvenes pertenecen, de manera simplificada y estereotipada. Son presentados como peligrosos “clanes delictivos” o como “bandas criminales”, y todos sus integrantes aparecen como involucrados activamente en actividades ilegales. Los barrios en donde residen estos jóvenes son presentados como las zonas más peligrosas de la ciudad, las “zonas rojas”. Los diarios expresan una forma de ver al barrio que refuerza una fuerte representación negativa que contribuye a estereotipar a sus habitantes. Así, aparece fuertemente en las entrevistas de los residentes de estos barrios que las ambulancias no pasan sin estar acompañadas de

patrulleros y el transporte público cambia su recorrido; como también, las complicaciones e inconvenientes en la búsqueda laboral legal, entre otras cuestiones, que surgen de residir en esa zona de la ciudad. En suma, las crónicas periodísticas cuentan una historia simplificada, recortada y estereotipada de estos jóvenes y sus identidades, sus agrupamientos, sus muertes y los barrios en donde viven.

La situación social es alarmante al punto que desde muy niños nuestros alumnos/as son tentados a pertenecer al círculo delictivo, al consumo y venta de droga, a la portación de armas y al entrenamiento para integrar bandas, entre otras cosas.

Todo este paisaje complicado que se vive en los barrios ha hecho que el gobierno de la provincia, en forma conjunta con el de la ciudad, lance programas para atender y prevenir situaciones conflictivas. El Decreto 1497 (2011) crea un programa para la inclusión de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Plantea un trabajo conjunto entre el gobierno y las escuelas como instituciones que aportan a la convivencia y la construcción de redes. Luego se crean diversos Programas Nacionales, Provinciales y Municipales pensados para la inclusión de jóvenes que habitan barrios vulnerables para ser trabajados en la escuela: Programa Vuelvo a Estudiar, Programa Abordaje Integral de la Violencia, Ruedas de Convivencia, Lazos, De ESI se habla, Investigación Educativa, Feria de Ciencias, Tramas Digitales, Conduciendo Con Ciencias Viales, Programa Ensamblés, Programa Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles, entre otros. Todos ellos para tratar de paliar la situación social incluyéndolos en la escuela y además ofreciendo capacitación docente para atender a esta población que se encuentra en vulnerabilidad extrema.

El Programa de Abordaje Integral de Violencia, llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe busca construir protocolos de intervención, que deben ser trabajados por los docentes y luego socializados con la comunidad para trabajar problemas del territorio y desarrollar estrategias para abordarlos. También se crea el Plan Abre (Resolución N° 0009, 2013) a través del cual se fomenta la intervención, con planes locales, en los barrios priorizados por el Gabinete Social y/o la Secretaría de Hábitat, favoreciendo a los sectores más vulnerables de la sociedad. Son nueve los barrios priorizados desde el 2014 y están incluidos los dos en los que se encuentran las escuelas que intervienen en el presente estudio.

Como otra política educativa pensada para el trabajo con las infancias que habitan los barrios puestos en prioridad por la gestión municipal y provincial, se debe mencionar también la aplicación de la Jornada Extendida como experiencia piloto en algunas escuelas de la ciudad y de la provincia. Una de las propuestas para la extensión horaria de la jornada en las escuelas primarias es un espacio dedicado a las lenguas extranjeras. Si bien es la comunidad educativa la que decide qué lengua abordar, en la mayoría de los casos es el inglés y estamos hablando de escuelas que están en barrios populares. Este abordaje lingüístico fue pensado para niños que cursaron el cuarto y quinto año durante el 2014 para luego extenderse progresivamente hasta séptimo, extendiéndose de esta manera el período de enseñanza del Inglés. Más adelante me extenderé sobre este programa al hablar de experiencias santafesinas importantes para este trabajo.

Sin bien las dos escuelas con las que trabajo en esta investigación no están incluidas aún dentro de la Jornada Extendida, están estratégicamente ubicadas en ingresos hacia la ciudad, una en cada costa, en los barrios descriptos. Una se encuentra situada en el acceso sudoeste a la ciudad capital, en el Barrio San Jerónimo (más conocido como FO.NA.VI.), dentro del Barrio Centenario, que históricamente ha sido un barrio obrero con altos índices de desocupación en la actualidad. Hoy el barrio se ve afectado por problemas de indigencia y marginalidad, se encuentra ubicado en el borde de la ciudad y rodeado, además, de asentamientos populosos a la orilla del río. La otra escuela objeto de estudio se halla situada en Barrio Alto Verde, ubicado al margen del acceso noreste a la ciudad, donde se encuentra el puente colgante, rodeada de ríos y lagunas, como mezclándose con clubes que interaccionan con el canotaje, con familias de pescadores, desocupados y con serios problemas de violencia. En esta tesis llamaré a las dos escuelas con las que trabajo escuela del sudoeste (ESO en adelante) y escuela de la costa (EC en adelante).

A modo de reflexión y pensando en lo que los docentes podemos hacer cuando trabajamos con niños que viven realidades muy duras, retomo algunas ideas que vengo señalando. Redondo (en Elichiry 2011) anima a pensar en los límites extremos de exclusión, los bordes de la marginación, en esos lugares que generalmente están invadidos por el olvido, donde nunca llega absolutamente nada, pero donde hay veces que el estado decide abrir una escuela. Rescata esa decisión de política educativa pero

reconoce que no es suficiente para revertir cuestiones que constituyen a ese territorio de pobreza. Aunque “instala una interrupción, una oportunidad, un derecho” (p. 35).

3. Acercarnos, interrogar y ser interrogados

(...) Este modo de investigar supone una opción ideológica (además de una opción epistemológica y metodológica), en tanto que representa nuestro compromiso con un proyecto de sociedad basada en el respeto, la participación y la solidaridad. En definitiva, representa para nosotros un modo de concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad.” (Rivas Flores, 2007)

La cuestión de lo metodológico en la investigación educativa es un gran desafío que implica aproximarse a un objeto regido por una lógica particular. En este estudio decido penetrar en esa lógica para abordar un objeto complejo en sus particularidades y características, en el lugar mismo donde ocurre dicha práctica. Para acercarme a esta lógica compleja: la enseñanza del inglés en escuelas en contextos de pobreza, me he propuesto los siguientes objetivos: 1) indagar en los significados asignados por los diferentes actores institucionales a la enseñanza del inglés; 2) identificar aquellos rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela primaria que aporten al campo de una didáctica específica crítica de la lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad; 3) analizar las condiciones pedagógicas e institucionales que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad del inglés como Lengua Extranjera desde los primeros años de la escuela primaria en contextos de pobreza; y, 4) aportar al análisis de las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividades.

He desarrollado un trabajo empírico a través de varias instancias de reflexión sostenidas por momentos de observación, entrevistas y notas de campo en dos escuelas de la ciudad de Santa Fe localizadas en sectores vulnerables: la escuela del sudoeste (ESO) y la escuela de la costa (EC).

Considerando que los que trabajan todos los días conocen más que los que hablamos de su experiencia, pretendo narrar escenas escolares y proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de los procesos y recreación de los sentidos de las acciones que ocurren en un momento y lugar determinado. La escritura me permitirá comunicar no sólo los resultados sino también las sensaciones y

percepciones vividas en los distintos momentos del trabajo de campo. Un sentido de escritura narrativa que me posibilita, en cierto modo, reconstruir algunas escenas y momentos.

Diseño entrevistas no estructuradas incluyendo datos y tópicos que considero importantes así como preguntas donde se requieren opiniones acerca de lo que viven y sienten estos docentes dentro del aula, la escuela y la comunidad, con el objeto de despertar la palabra y provocar decires que dejen traslucir la relación entre el campo disciplinar y la enseñanza y la pobreza. En palabras de Carr y Kemmis (1988) episteme y tecné entrelazándose para descubrir qué hay detrás de lo teórico, traspasando nuestra mera observación, lo que se nos muestra de lo real.

Para contribuir a la problematización de principios, criterios y convenciones instituidos, producir conocimientos acerca de las prácticas educativas y establecer relaciones más enriquecedoras con el mundo y los actores escolares, Suárez (2007) afirma que

si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social compartida y traen a escena e intrigas narrativas de sus relatos elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otra prácticas docentes son posibles. (p. 85)

Esta cualidad de “meterse” en el fenómeno y describirlo desde adentro irrumpe en lo inédito, lo silenciado, lo “no visto”, lo “no dicho” y reta una tradición institucional en el campo educativo por cuanto, en general, los docentes escribimos siguiendo pautas externas o patrones prefigurados. A través de las entrevistas no estructuradas, estrategia para recoger evidencia empírica, puedo descubrir y extraer conceptualizaciones que aportan a este trabajo. La posibilidad de leer las preguntas les otorgó a los docentes entrevistados una suerte de serenidad al saber que los temas requeridos son aquellos con los que trabajan día a día y también colaboró en la organización de la conversación por

cuanto se centraron en cada punto en particular. La lectura previa permitió aflojar tensiones y distender el clima, al punto de que el tiempo pasó sin darnos cuenta.

Los maestros de séptimo grado, las profesoras de inglés de esos grupos y los vicedirectores de las escuelas seleccionadas, como principal fuente de información, serán el puente para poder conocer los diferentes aspectos de la escuela y de la comunidad. El hecho de estar cara a cara con estos docentes permite poder abordar cuestiones no previstas y hasta quizás dar la oportunidad de que emerjan dimensiones “no pensadas” para abordar el problema. La libertad del entrevistado de elegir el momento y el lugar para el encuentro le otorga, sin dudas, un canon de importancia ya que ayuda a descubrir aquellos “rincones”, sonidos y voces que hacen y hablan de la escuela.

Mis registros escritos, las notas previas a la visita, durante y posteriores a ellas, así como también todas las observaciones sobre las descripciones y percepciones acerca del primer contacto con cada escuela, el territorio, momentos vividos en cada lugar cobran sentido, constituyen la muestra del trabajo de campo para analizar.

Esta posibilidad de analizar las entrevistas y las notas de campo está muy ligada a la tradición cualitativa y en este trabajo está aún más relacionada al análisis de conversación. Ruth Sautu (2003) aporta que “el mundo se revela en el lenguaje y las relaciones sociales se alcanzan a través del lenguaje” (p. 45).

La entrevista no estructurada, la observación y las notas de campo son el vehículo, los instrumentos que permiten “meterme” en el espacio escuela para poder inferir significados, y resignificar las interacciones que allí acontecen. Sautu especifica supuestos en esta metodología de análisis cualitativo: la aparición de pautas y rasgos estructurales que se exhiben en la conversación, la influencia del contexto de expresiones y la consideración de todos los detalles sin descartar nada a priori. Amparo Tusón Valls (2002) destaca “que el instrumento privilegiado que posee el ser humano para dar sentido a las diferentes circunstancias en que se encuentra es, precisamente, el uso lingüístico ya que es en la interacción verbal donde emergen los significados sociales”. (p. 135)

Analizar sus palabras me permite hacer categorizaciones, reconocer conceptos, obtener información sobre lo que abordo en este trabajo, la enseñanza de la lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad. El material de campo me posibilita analizar la

práctica docente, encontrar, en la palabra de los entrevistados, aquellas frases significativas y categorías teóricas que propongan consideraciones acerca del contexto, de la escuela y del proceso de enseñanza que allí se lleva a cabo. Así puedo relacionar los hechos y argumentos con los conceptos teóricos, descubrir los ejes estructurantes de cada contexto investigado, manteniendo la relación entre lo conceptual, lo descriptivo y el relato.

Desarrollar este trabajo desde una perspectiva cualitativa hace necesario admitir que esta construcción metodológica necesita una suerte de toma de distancia, una salida del juego que se juega, hacer desaparecer las urgencias, hacer discontinuo el tiempo continuo, ver en un instante hechos que se producen en una sucesión, hacer aparecer relaciones que en la acción son imperceptibles, algo así como romper el encanto (Edelstein y Coria, 1995)

Los principales desafíos de esta construcción metodológica están vinculadas con poder penetrar y revelar la trama de significados asignados por los sujetos implicados y a la enseñanza del inglés en las escuelas en contextos de pobreza, así como las condiciones pedagógicas e institucionales que posibiliten la implementación de la obligatoriedad y las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividades.

Podría decir, entonces, que develar lo que se está haciendo y lo que podría hacerse respecto de un espacio donde el sujeto que enseña y el que aprende están involucrados es un proceso complejo atravesado por cuestiones relacionadas con el método, el modo de concebir el mundo y la posibilidad de producir conocimiento crítico, donde la tarea del que investiga es descubrir y tratar de analizar la trama compleja de pensamientos, percepciones y prácticas que se va tejiendo.

Desde esta perspectiva puedo concebir la forma que tengo de entender mi trabajo, mi modo de vida y el sentido que le encuentro a mi profesión. Cada institución por la cual he transitado, cada sujeto con el que he trabajado, conversado, cada espacio compartido en mi vida ya forman parte de mi formación personal y académica, y por qué no, de mi modo de entender la práctica docente. “Ellos forman parte de mi discurso, como de alguna forma todos somos parte del discurso de la historia” (Rivas Flores, 2007 p. 141)

En este sentido planteo, tomando las palabras de Rivas Flores, la propuesta de investigación como opción *metodológica*, que me permite acceder a información relevante y significativa acerca de los sujetos y a partir de allí interpretar y comprender el escenario donde se producen; es también una opción *ideológica*, que representa un modo de concebir el mundo y es además *epistemológica*, ya que el conocimiento que se producirá procura ser crítico y significativo, además de construido en interacción con los sujetos y los escenarios.

Sagastizabal y Perlo (2006) plantean que investigar la práctica educativa nos permite aproximarnos al hecho educativo, descubrir toda su complejidad y poder pensar en transformarla. Una vez más puedo decir que teoría y práctica se entrelazan por cuanto la teoría que se genera desde la investigación educativa ofrece un marco teórico que posibilita comprender la práctica y ésta propone problemas que demandan un marco teórico. Hablo de una relación íntima y estrecha que abre posibilidades a un espacio pedagógico para develar procesos de comprensión de fenómenos educativos.

A través de un abordaje cualitativo busco conocer aspectos de la cultura escolar, algunos patrones de interacción social, así como también analizar e interpretar espacios sociales, en este caso concreto las escuelas, diferentes momentos de sus vidas cotidianas y las voces de algunos de sus actores. Así también, busco desentrañar los significados que se le otorgan a la enseñanza y al aprendizaje en general y su relación con la lengua extranjera en particular.

Sagastizabal y Perlo (Ib.) sostienen que cualquiera de las dimensiones que abordemos como unidad de análisis dará cuenta de todas las demás con las que está relacionada por cuanto conforman una estructura sistémica. En el caso particular de este trabajo la unidad de análisis serán las percepciones y experiencias de docentes en torno a la enseñanza del inglés en la escuela primaria. Sus miradas sobre el aula de séptimo grado dando cuenta de las lógicas de la institución escuela, compartiendo espacios y tiempos de sujetos que la habitan. La escuela relacionada con un territorio particular con el que estrecha vínculos y también del cual se nutre. Intento “recoger” lo que acontece en ese interjuego de procesos micro y macrosociales que se dan en el seno del aula, su inclusión dentro de la escuela y su vínculo con el contexto, a partir de la palabra del colega.

Como investigador propongo instrumentos que generen la posibilidad de reflexionar y analizar el hecho educativo que en estas escuelas acontecen, quizás con preguntas cuyas respuestas son tan cotidianas que los docentes nunca se vieron en la situación de pensarlas. Esta lógica requiere despojarse de juicios totalizantes y de discursos que van legitimando social y culturalmente un tipo de prácticas, excluyendo otras alternativas. Es importante, en este sentido, tener en cuenta “[d]e qué se habla, cómo se habla, cómo se construye el encadenamiento de significados, la teoría como una forma de lenguaje sobre la realidad, nada de ello es ajeno a la configuración ideológica y social de las prácticas.” (Martínez Bonafe, 1998 p. 91)

La observación me permitirá la percepción de aquellos patrones que estructuran el adentro y el afuera de estas escuelas, el encuentro con aquellos lugares que los mismos actores sociales señalan como vitales en la construcción de la identidad. La importancia de la observación se traduce en una preocupación por el contexto ya que “[n]o se trata sólo de mirar sino de buscar. Es preciso conocer lo que realmente está sucediendo en el Centro. Ese proceso de conocimiento no exige solamente un registro fiel de lo que sucede, sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece” (Santos Guerra, 1998, p. 89)

Para vivenciar el contexto en el que se desarrolla la práctica, es necesario recorrer el barrio, preguntar a los mismos chicos por algunas lógicas establecidas o instituidas, sentir aromas que los identifican y reconocer contrastes que le otorgan sentido. Sin dudas estas actividades, junto con la observación de los recreos y los diferentes momentos de la vida de la escuela, me permitirán construir estos “lugares”. Achilli (1990) ofrece un enfoque desde la antropología social destinado a abordar los problemas socioeducativos de nuestras sociedades complejas: enfoque constructivista indiciario al que precisa como “camino que se “va haciendo” sin estandarización alguna.”

Instala la idea de “construir” conocimiento a través de un proceso espiralado que lo va transformando para alcanzar más integración y profundización. Se trata de recuperar “indicios”, poder re-preguntarnos sobre determinadas cuestiones, sobre regularidades y singularidades de la vida cotidiana y escolar. Son “señales”, “pistas”, “huellas” que nos permiten hacer conjeturas, descifrar y combinar la teoría con la empiria logrando una especie de circularidad dialéctica entre ambas. Indefectiblemente

se produce una interacción que impide el análisis aislado de cualquier fenómeno sino en el conjunto de sus relaciones con los demás fenómenos, lo que da lugar a la aparición de contradicciones y conflictos. En este continuo trabajo de problematización nos encontramos también con explicaciones “totalizantes”, con juicios relacionados con un concepto que debemos poner en crisis, el de “totalidad” entendido como sumatoria de partes independientes que arman un “todo”. Por contraposición, apostamos y elegimos el ejercicio de desnaturalizar y destotalizar para encontrar particulares.

En el trabajo empírico que conforma este estudio comienzo a transitar una travesía y los trazos intentan registrar los diálogos, las sensaciones, los significados, las distintas opiniones. Procuero aproximarme y me encuentro con el sentido de las prácticas escolares, con la escuela, con escenas que nos invitan a preguntar-nos.

CAPÍTULO II

Experiencias y estudios a propósito de la enseñanza del inglés

1. Experiencias latinoamericanas

El escenario lingüístico latinoamericano es complejo. La comunicación entre los países de América Latina se ve favorecida porque la gran mayoría de los países comparten el español como lengua oficial, con la excepción de Brasil, cuya lengua oficial es el portugués. Además de los regionalismos que colorean el lenguaje en diferentes países y localidades, a lo largo del continente también se hablan lenguas de pueblos originarios.

A la diversidad lingüística que existe a lo largo y ancho del territorio latinoamericano se suma el contexto global y los debates acerca de la pertinencia de la enseñanza del inglés en este sector del continente. Félix Gutiérrez (2010), refiriéndose al proceso de globalización y a la internacionalización de esta lengua, advierte que la inclusión del inglés en el currículo colabora con su expansión, pudiendo ocurrir que tal expansión obligue en un futuro a utilizar inglés en los intercambios cotidianos. Agrega que “en la actualidad nos movemos dentro de un territorio globalizado en el que internet nos ha colocado dentro del espacio digital y nos permite disponer de todos los medios de información al alcance” (p. 33).

En el contexto de una Latinoamérica de grandes contrastes, la enseñanza del inglés en las escuelas comienza cada vez a edad más temprana. En la gran mayoría de los países vecinos se enseña inglés obligatoriamente en el nivel secundario y desde hace un tiempo muy corto a esta parte se está pensando y/o concretando la inclusión de esta lengua en las aulas de la escuela primaria, aunque no en todo el nivel. Tal es el caso de Uruguay, donde se enseña inglés desde cuarto grado en adelante; en Bolivia los mismos maestros de grado son los encargados de enseñar otras lenguas además de la materna; en Chile el programa incluye Lengua Extranjera en el segundo ciclo (de quinto a octavo

grado), esto es a partir de los diez años; Venezuela una capacitación en el 2016 conforma la primera etapa de la introducción del inglés en las escuelas primarias estatales (British Council, 2016); en Colombia expresa claramente en las “Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales” (2014) que los estudiantes colombianos deben prepararse para afrontar las exigencias del mundo globalizado; los docentes a cargo del aula son los encargados de enseñar inglés a niños de primaria, sin contar con estudios formales que acrediten su competencia en la enseñanza de inglés. Diferente es el panorama en Brasil, donde la enseñanza obligatoria de español agrega complejidad a la currícula tras doce años de discusiones y polémicas, en julio de 2005 Lula da Silva sancionó la Ley 11.161, que instituye la obligatoriedad de la oferta de enseñanza del español como lengua extranjera a partir de 2010 en todas las escuelas secundarias, públicas y privadas. Esa obligatoriedad es relativa, puesto que la oferta pasa a ser obligatoria pero le queda al estudiante la posibilidad de elegir entre el español y la otra lengua que la escuela ya le ofrece que, en general, es el inglés (Dos Santos Castelano Rodrigues, 2007).

Las experiencias latinoamericanas relacionadas con la enseñanza de una lengua extranjera (particularmente el inglés) en el nivel primario constituyen un aporte significativo en cuanto a políticas públicas relevantes para nuestro abordaje. A continuación relevaré en detalle las características de los programas de México, Uruguay, Colombia y Chile, países cuyas propuestas difieren de la argentina y que, por lo tanto, enriquecen este estudio.

La inclusión del inglés como Lengua Extranjera obligatoria en la escuela primaria en todo el territorio de México se plantea expresamente en términos de adecuaciones al currículo de educación primaria. Se incluye como uno de los retos de este nivel el aprendizaje de “una lengua materna, sea indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal” (Plan de Estudios Educación Básica Primaria, 2009). Se plantea que el inglés será obligatorio desde tercer año de preescolar hasta sexto en la escuela primaria (des los cinco años hasta los once) y que se incrementará el número de instituciones hasta que en el 2018 se logre impartirlo en todas las escuelas del país. (Revista Proceso, 2017)

Aun cuando México constituye un importante antecedente en términos de políticas públicas relativas a la obligatoriedad del inglés, es importante plantear las

distancias que separan a este país del nuestro, sobre todo en materia lingüística, ya que la lengua materna del ese país en un gran porcentaje de la población es una lengua indígena. El Plan de Estudios Educación Básica Primaria (2009) elaborado por personal perteneciente a Subsecretaría de Educación Básica plantea que

México es un país multicultural y plurilingüe (...). Respecto a la cobertura de educación primaria por criterio de lengua indígena se estima que actualmente se atiende a 50 de las 65 lenguas indígenas que se hablan en México. Dentro de estas 50 lenguas, ocho son las que agrupan la mayor concentración de la matrícula atendida (64.6%). (p.22)

Uruguay se presenta como una experiencia relevante para este trabajo básicamente por dos cuestiones: por lo innovador de la experiencia y por el trabajo pedagógico con los sectores populares. El Plan Ceibal se puso en marcha en 2012 en cuarto, quinto y sexto grado de las escuelas urbanas (nueve, diez y once años de edad). Se trata de una propuesta de enseñanza de inglés a través de la incorporación de las tecnologías digitales como estrategia para transformar del enfoque pedagógico.

Bajo las premisas de inclusión e igualdad de oportunidades y con el propósito de apuntalar con tecnología las políticas educativas de este país, cada niño uruguayo ingresante al sistema educativo público tiene acceso a una computadora personal con conectividad gratuita a Internet desde la escuela, con el objetivo de que alumnos y maestros de escuelas públicas aprendan inglés a distancia. Este plan provee de un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que pretende innovar los modos de enseñar y aprender a través de la incorporación de tecnologías relacionadas con lo digital. Este plan se va implementando de manera gradual en las escuelas con el objetivo de cubrir la gran mayoría de las instituciones a la brevedad.

La enseñanza se lleva a cabo a través de un docente llamado “remoto”, quien se comunica a través de videoconferencias y cuenta con la colaboración del maestro de la clase, que no necesariamente conoce la lengua sino que aprende a la par de sus alumnos. El Consejo Británico fue elegido para llevar a cabo este plan y es la institución que contrata a los docentes remotos. El Plan Ceibal emerge como modo de aprovechar

esta tecnología y también con el propósito de expandir la enseñanza del inglés en primaria. Cuenta con tres módulos semanales de 45 minutos dedicados al inglés: uno se desarrolla con el docente remoto y los otros dos solamente con el maestro de aula, momento en el que se revisan los contenidos abordados con materiales didácticos, juegos, canciones y videos que aporta el Consejo Británico.

Una de las cuestiones más interesantes de este plan es que comenzó a aplicarse en las regiones con más dificultades de acceso y que las autoridades el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) han propuesto que el programa se desarrolle en forma voluntaria. Estos son los rasgos constitutivos del Plan Ceibal: comenzó a aplicarse en el interior del país y además, como es voluntario, la decisión de aplicarlo la toma cada escuela y el maestro de aula.

Colombia constituye otro de los antecedentes donde el inglés está prescrito como obligatorio en la Educación Primaria (Básica Primaria para ellos) y deviene de la aplicación de lo enunciado en el artículo 21 de la Ley General de Educación (Ley N° 115/94). Los objetivos específicos de la “educación básica en el ciclo de primaria” plantea en uno de sus incisos: “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”. Según Hernandez Saldana (2000) en su trabajo “Modelo para la enseñanza del inglés en la Básica Primaria” esto surge como propuesta de integración entre la Universidad y la Escuela Primaria colombiana.

El Ministerio de Educación Colombiano lista entre las herramientas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de inglés la “Guía Práctica para la Implementación de Currículo Sugerido de Inglés” (2016), un documento sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés, y el Currículo Sugerido de Inglés. En sus argumentos plantea la intención de que los docentes tengan lineamientos curriculares claros, que contribuyan a la práctica de la enseñanza, y de que los estudiantes logren el nivel de inglés esperado en cada grado.

Chile es otro de los países vecinos que cuenta con políticas públicas de obligatoriedad del idioma (Tejera Cerda, 2016). Desde 1980 se establece como obligatoria la enseñanza de una segunda lengua y se incorporan dos idiomas extranjeros en séptimo y octavo año (doce y trece años de edad) de la escuela primaria. En la mayoría de los casos, una de la lengua es inglés. En 1999, con la reforma educativa, se estableció la enseñanza de un solo idioma extranjero desde quinto año de la primaria

(diez años), adoptándose el inglés como lengua extranjera. Se han registrado mejoras en las competencias lingüísticas de los alumnos y en la capacitación docente. En el 2003 se creó el Programa Inglés Abre Puertas en determinados años de la escuela primaria y secundaria para estimular el estudio y aprendizaje del idioma. Se creó la Red de Docentes de Inglés (RDIs) como espacio de colaboración y reflexión frente a los nuevos desafíos del sistema educativo chileno.

Pocas de las experiencias relevadas cuentan con investigaciones acerca de sus procesos y resultados. He encontrado dos que considero de importancia, una sobre la experiencia mexicana y otra sobre la colombiana.

En el caso de México López-Gopar (2013) señala que la presencia de la enseñanza del inglés en la escuela primaria ha sido muy controversial, tanto en la sociedad como en las escuelas. Este investigador ha coordinado un proyecto de investigación con estudiantes y docentes de inglés de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, en el que se cuestiona la supremacía asignada a la enseñanza del inglés a niños y niñas de nivel primario en una comunidad indígena en detrimento de la lengua materna de los niños. En este proyecto se desarrollaron clases en espacios de la comunidad para sostener una experiencia pedagógica que pusiera en un nivel de igualdad la lengua indígena, el español y la lengua extranjera.

El siguiente trabajo de investigación sobre el abordaje del inglés por proyectos en la escuela aporta una mirada importante para pensar la enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica. Bejarano Alzate (2013) realiza una experiencia sobre este tema en una escuela de Colombia y señala los beneficios de este planteo pedagógico en cuanto involucra al alumno y al docente. Los estudiantes manifiestan, durante la experiencia, un compromiso asumido y responsabilidad en las tareas del proyecto. Se evidencia la construcción de aprendizajes; el diseño y exposición de los productos finales de los proyectos era una tarea compartida y conllevaba la toma conjunta de decisiones. También se acentúa en la investigación el trabajo en grupo y la mejora del clima de clase, el planteo de temas de interés de los estudiantes y construcción de la autonomía en la clase de inglés. Respecto del trabajo docente se destaca el uso de estrategias que “le permitía al docente un trabajo más construido y organizado obteniendo como resultado un mejor aprovechamiento de la información por parte de los estudiantes”. (p.100) Bejarano Alzate agrega que “[i]ntegrar proyectos de

investigación en la enseñanza del inglés es una fuerza que trasciende la escuela y el tiempo” (p.181)

2. Experiencias argentinas

En este apartado presento antecedentes de nuestra región y de nuestro país. Se trata de trabajos de investigación y análisis (Barboni y Beacon, 2007, Gobierno de Entre Ríos, 2016) de la implementación de la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel primario, una de la provincia de Buenos Aires y otra de la vecina provincia de Entre Ríos, así como también la descripción de experiencias de enseñanza del inglés en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: las escuelas intensificadas (con un informe de investigación de Padawer, 2007 y 2009) y la universalización de la enseñanza del inglés en las primarias de esa ciudad.

Silvana Barboni y Griselda Beacon (2007) presentan un relevamiento de datos realizados desde la Dirección de Primaria Básica y la Dirección de Capacitación de la provincia de Buenos Aires sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria bonaerense. “*La educación pública y la enseñanza del idioma inglés: un desafío*” persigue el propósito de identificar los problemas más importantes de docentes, directivos y supervisores relacionados con la enseñanza del inglés para poder diseñar estrategias tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza del idioma en las escuelas primarias.

Se trata del diseño, la ejecución y las conclusiones de la etapa inicial del proyecto pensado a mejorar las prácticas de enseñanza del idioma extranjero. En la fase primera se llevó a cabo una estrategia de capacitación para docentes, directivos e inspectores destinada a fortalecer los roles de los diferentes actores involucrados y a generar redes de trabajo. Los problemas prioritarios que necesitaban ser atendidos estaban relacionados con la enseñanza de la lengua sin vincularla con la construcción ciudadana, la diversidad de enfoques tanto en la planificación como en la enseñanza, la evaluación de resultados y no de procesos, ausencia de coordinación entre la teoría y la práctica de la intervención docente y falta de supervisión del área.

El enfoque didáctico sustentado en el proyecto es el comunicativo basado en el contenido temático, esto es, centrado en la resolución de problemas. De esta manera la

lengua es aprendida en contextos que tienen significatividad para los niños. En cuanto a los roles de los directivos y de los supervisores, están relacionados con actividades democráticas y participativas enmarcadas dentro de un proyecto institucional educativo; el docente es concebido como un sujeto que desarrolla sus tareas en condiciones históricas, sociales e institucionales de forma particular. La capacitación se desarrolló desde una perspectiva constructivista y en un ámbito de debate y trabajo en equipo. “Es por ello que la dinámica de capacitación seleccionada sigue un enfoque aula-taller en la que se debatirá sobre material bibliográfico en relación con situaciones didácticas áulicas específicas” (Barboni, 2007. p: 34).

El informe concluye en que hay un alto grado de motivación en los diversos actores implicados, que se espera un nivel mayor de comprensión del enfoque de enseñanza del inglés que sustenta el proyecto que se desarrolla en las escuelas primarias, que hay un alto impacto sobre la capacitación y “[e]sto se evidencia en la evaluación en proceso y producto en referencia con las concepciones detectadas al inicio del curso” (p. 36). También se reconoce la existencia de nuevas necesidades vinculadas con cuestiones pedagógicas y didácticas que habitan el proceso de la enseñanza de inglés a niños de las escuelas primarias.

En el documento “La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria” de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, Griselda Beacon y María Laura Spoturno (s. f.) hacen una revisión del área (cuya obligatoriedad está prescripta desde el 2do ciclo) y establecen la fundamentación y los propósitos del inglés en la educación primaria, entre los cuales figuran el desarrollo de la interculturalidad, el fortalecimiento de la identidad cultural y el acompañamiento de los procesos de alfabetización en la lengua materna. Plantean claramente a estos últimos como desafíos docentes concibiendo a la enseñanza de la lengua extranjera como parte de un proyecto que trasciende el aula y la escuela.

“Una de las funciones esenciales de la EP es forjar la identidad nacional. Si bien esta identidad no es única ni homogénea, la escuela colabora para el encuentro de aspectos comunes entre los niños que hacen a la construcción del “ciudadano argentino”. La clase de inglés no escapa a esta dimensión educativa de la enseñanza de una lengua y cumple un rol fundamental en este sentido.” (p. 16)

Además del análisis de la implementación de la enseñanza del inglés desde primer grado, realizan propuestas metodológicas relacionadas con el trabajo del aula desde el inicio de la primaria. “La enseñanza del inglés a niños del primer ciclo de EP se caracteriza por una didáctica centrada en el uso de rituales interactivos que van construyendo el andamiaje que los niños necesitan” (p. 20). Hablan de rutinas diarias de la clase, de formatos que ofrecen el marco y el soporte necesarios para favorecer los procesos de alfabetización desde el inicio de la primaria. También destacan al error como parte del proceso, el uso del juego y las tics como un valioso recurso pedagógico.

Otros de los antecedentes que explora dimensiones pedagógicas relacionadas con la enseñanza del inglés en la escolaridad primaria es el que estudia la Jornada Ampliada en Entre Ríos. El Gobierno de Entre Ríos, a través del Consejo General de Educación, difundió el documento “Ampliación de la Jornada Escolar en las Escuelas Primarias Entrerrianas” (2016), que afirma que “la ampliación de la jornada escolar surge de la necesidad de atender a las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas, propiciando un nuevo formato de escuelas ante los nuevos escenarios de la realidad educativa” (p. 32). En el mismo documento se asevera que la ampliación de la jornada en las escuelas debe ser acompañada con una propuesta curricular formativa en las que se incluyan talleres integrales relacionados con la cultura. Los espacios dedicados a las lenguas extranjeras, los lenguajes artísticos, deben instituirse con distintos formatos de organización pedagógica, en los que los intereses de los alumnos sean contemplados. También se expone que la propuesta pedagógica debe contener diferentes metas con objetivos claros y logrables. Concretamente se refiere a la disminución de los índices de repitencia, abandono, sobreedad, entre otros. También propone la inclusión de tareas docentes que contribuyan a concretar las propuestas para mejorar la problemática revelada.

Acerca del proceso de enseñanza propone que sea “coherente, centrado en el sujeto, en el seguimiento y en la profundización del curriculum, lo que implica un equipo directivo y docente activo, desafiante, que desarrolle distintas formas de encararlo, con estrategias apropiadas, etc. Es decir hacer gestión curricular, o sea generar condiciones para que los proyectos y las propuestas se materialicen y concreten en un continuo hacer y movilizar un clima de trabajo centrado en la enseñanza de los contenidos” (p. 30).

Se proponen orientaciones para el espacio de idioma extranjero inglés, considerado como un espacio nuevo y presentado como opción indiscutible e interesante ya que facilita el abordaje de conocimientos que permiten abrir la mirada hacia otras culturas para conocer e interactuar. La idea es hacer un replanteo del área para que el interés por aprender una lengua extranjera sea verdadero y que el niño disfrute de los talleres. Se sugiere que los talleres de Lengua Extranjera incorporen contenidos de otros espacios de modo de colaborar con el fortalecimiento de lo trabajado en otras disciplinas.

Los trabajos de Ana Padawer (2007, 2009) dan cuenta de que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la enseñanza del inglés en el nivel primario, se ha estado desarrollando en sectores desfavorecidos y en escuelas públicas, con una propuesta diferente respecto de la carga horaria y el tiempo dedicado a la planificación en conjunto. Se trata de las escuelas intensificadas “escuelas intensificadas”, (escuelas de Jornada completa) donde se desarrollan cinco modalidades, una de las cuales es el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras.

En su estudio del proyecto de intensificación en lenguas maternas y extranjeras, Padawer (2007) las llama “Escuelas Primarias con Intensificación”. Se trata de una diversificación de la propuesta formativa en el Nivel Primario en Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. La investigadora agrega que:

“En las escuelas de esta modalidad los alumnos aprenden una lengua extranjera desde primer grado (con una carga horaria semanal de 8 horas de 1° a 5° grado y 7 horas semanales en 6° y 7°), a la que se le suma la enseñanza de una segunda lengua extranjera a partir de cuarto grado (con una carga horaria de 4 hs. semanales de 4° a 7° grado). Es la única modalidad de intensificación en la que, cuando una escuela se incorpora al programa, lo hace a partir de las secciones de primer grado, lográndose así la oferta de la intensificación para toda la matrícula escolar luego de 7 años de implementación”. (p. 10)

Cabe destacar que no siempre la Lengua Extranjera es el inglés y además que sólo se desarrolla este proyecto en veintiséis escuelas de la ciudad, en sólo catorce de las cuales la primera Lengua Extranjera es inglés. “En las escuelas en las que la primera lengua es el inglés, la segunda lengua extranjera es seleccionada por la Subsecretaría de Educación. En cambio, cuando la primera es el francés, el alemán, el italiano o el portugués, se incorpora el inglés como segunda lengua extranjera (10).

Respecto de esta experiencia algunas consideraciones la vinculan con este trabajo debido a que las escuelas están ubicadas en barrios desfavorecidos y el fundamento de dicha experiencia consta en la resolución 786/01 (2001), que plantea entre sus considerandos “que la incorporación de una segunda lengua en el currículum de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, *principalmente en aquellas ubicadas en los sectores más desfavorecidos* como resultado de una política de equidad, eleva la calidad de la enseñanza” (p. 26). El objetivo del programa es: “ofrecer la enseñanza de calidad de una segunda lengua a los niños de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, *principalmente a aquellas ubicadas en los sectores más desfavorecidos*” (Ib p. 26). De esta manera, se propone lograr que “los alumnos que asisten a estas escuelas accedan a una lengua extranjera de manera sistemática y prolongada (modalidad de trabajo que hasta entonces estaba reservada a las escuelas privadas y a los sectores de alto poder adquisitivo)” (Ib. p26).

Los dos informes de investigación de Padawer dan cuenta de diferentes etapas de análisis de la intensificación. En el trabajo de 2007 se destacan cuestiones que vinculan a la propuesta y el rendimiento pedagógico, entre lo que acentúa que la modalidad de lenguas extranjeras presenta porcentajes de repetición y sobreedad por debajo de la media de la Ciudad de Buenos Aires, enfatiza lo fundamental del currículo “tanto en relación con el aprendizaje de los contenidos como en la incorporación de nuevos campos de conocimiento” (p: 71), resalta la cobertura que esta propuesta hace a la población vulnerable cumpliendo con los objetivos de diferentes documentos y normativas de la ciudad, subraya el énfasis puesto en la organización del tiempo escolar y la consideración del tiempo del trabajo docente incluyendo trabajos colectivos y finalmente acentúa la asistencia técnico pedagógica de especialistas que tienen los docentes del área intensificada “que operan como mediadores entre los documentos curriculares y los docentes, se muestra como un dispositivo valioso para la apropiación

de las propuestas de enseñanza que intentan renovar los contenidos y enfoques disciplinarios en la escuela primaria” (74).

El segundo informe muestra una evaluación referida puntualmente a los egresados de la intensificación en Lengua Materna y Extranjera en 2008, con motivo de ser la primera promoción de dicha intensificación. En términos cuantitativos da cuenta de la cantidad de egresados de las escuelas intensificadas y la preferencia de escolaridad media de los alumnos de esa cohorte, así como también de procesos generales que se dan en la totalidad de las modalidades ofrecidas dentro del programa (Padawer, 2009)

La siguiente experiencia es una de las más cercana en cuanto a enseñanza obligatoria de la lengua extranjera en el nivel primario en nuestro país y se da en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir del 2009 con la aplicación de la Resolución 39 (2009), que insta la incorporación progresiva desde el ciclo lectivo 2009 del inglés en el primer ciclo de las escuelas primarias de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien es una práctica que se venía desarrollando en muchos colegios privados, las 439 escuelas estatales primarias de la CABA sólo dictaban idiomas extranjeros desde cuarto grado. A partir de 2009 el aprendizaje del inglés es obligatorio desde primer grado, mientras que en las veintiséis escuelas plurilingües que ya funcionan en la ciudad se estudia además francés, italiano, portugués.

El argumento más fuerte que sostiene esta implementación, de acuerdo a lo expuesto en el documento “Políticas Lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires” de la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras, es el diverso y heterogéneo panorama que se presenta en la enseñanza de las lenguas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto dentro como fuera del sistema educativo, como en los momentos en que los niños comienzan el aprendizaje de la lengua extranjera, los niveles de logro y los establecimientos en los cuales se realizan las tareas de enseñanza. Así nace el programa Idiomas en Primer Ciclo, como parte de las políticas de inclusión socio-educativas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dicho Programa propone la enseñanza de una lengua extranjera a partir de primer grado para que los alumnos de la CABA tengan la posibilidad de acceder a estos conocimientos en la escuela de manera gratuita.

Según consta en el material elaborado por la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación CABA, “Inglés en la Ciudad de Buenos Aires” (2012),

“a partir del año 2009, en virtud del Decreto 39/2009, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se incluye la enseñanza de una LE a partir de 1° grado en todas las escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria. En 2011 esta medida alcanza a todos los niños de 3° grado. Así, se estará completando la enseñanza de una lengua extranjera a lo largo de toda la escuela primaria. Esta iniciativa, junto con el aumento de la carga horaria de idiomas de 4° a 7° grado, sin duda redundará en un mejor aprendizaje de la lengua extranjera durante la escuela primaria” (p. 11)

En 2015 egresó la primera cohorte de alumnos que aprendió una lengua extranjera a lo largo de toda la escolaridad primaria. Aún no han sido publicadas investigaciones que analicen la implementación de dicha obligatoriedad, ni la construcción metodológica que se está desarrollando, cuestión muy relevante para este estudio.

3. Experiencias Santafesinas

Respecto del caso de nuestra provincia, y en particular de nuestra ciudad, que es en donde se focaliza el presente estudio, considero importante relevar dos experiencias, una es la de la Escuela Normal Superior, que forma parte de un colectivo de instituciones del país, y la implementación de la Jornada Ampliada.

La escuela Normal que está en la ciudad de Santa Fe no está ubicada en los territorios con que trabajamos en esta investigación pero tiene dentro de su estructura curricular Inglés como lengua extranjera en todo el nivel primario, lo que la convierte

en un antecedente para tener en cuenta en este trabajo. Como todas las escuelas Normales Superiores que se emplazan a lo largo y a lo ancho de nuestro país comparte la estructura curricular con el resto. La escuela Normal de Paraná fue la primera en crearse, en junio 13 de 1870 (Mercante, 1918) y sirvió de tipo para las demás. Luego se fueron creando otras. “La ley nacional del 13 de octubre de 1875, autorizaba la creación de escuelas Normales en las provincias que lo solicitaran” (Puiggros y ot., 2001, p: 44).

Como todas las escuelas nacionales, en la década del noventa, con la Ley 24049 (1991) se dispuso la transferencia del servicio educativo nacional a la provincia, con todo el personal, que se incorporaba a la administración provincial, manteniendo todos sus derechos. Esto incluía la estructura curricular. El Decreto 964 (1992) concreta la transferencia de las escuelas Normales en el marco de la ley de transferencia. En la provincia de Santa Fe se firmaron convenios para llevar a cabo esta transferencia con el consecuente respeto de la estructura, y derechos del personal transferido hasta su jubilación.

A más de veinte años de aquella transferencia, la escuela Normal de la ciudad de Santa Fe como todas las Escuelas Normales de la provincia, comienza a regirse con el Decreto 3029 (2012), el que unifica toda la normativa y ordena la carrera docente para todo el sistema educativo provincial pero aún conserva Inglés en la oferta curricular del nivel primario, única en la ciudad. La escuela Normal N° 1 de Rosario tiene una propuesta curricular diferente incluyendo inicial como obligatorio y al primer año del nivel superior como taller opcional.

La escuela Normal, aun cuando esté ubicada en el casco céntrico de la ciudad, es un antecedente importante para este trabajo en cuanto política lingüística en la ciudad de Santa Fe.

Otro antecedente que considero importante es la extensión de jornada en escuelas primarias en nuestra ciudad. Desde el año 2014 se comenzó a implementar la Jornada Ampliada en primarias que atienden a niños de contextos vulnerables, cumpliendo, entonces, con lo prescripto en la ley de Educación Nacional N° 26.206 y en la Resolución RCF N° 134/11 que establecen la ampliación de la jornada en las escuelas primarias y la puesta en marcha de modelos pedagógicos de dicha jornada extendida y/o completa. En este marco, Santa Fe cuenta con la resolución.N°1924/13, que regula la ampliación gradual de la jornada escolar. En nuestra jurisdicción se inició

en ocho escuelas ubicadas a contextos vulnerables y progresivamente se van incluyendo otras de las mismas características.

La Resolución 1924/13 establece que “En cada institución, la ampliación de jornada, comenzará en los 4tos y 5tos grados, y se extenderá anualmente hasta el 7mo. Implicará al alumno una jornada de 6 hs diarias” (Anexo I, p. 3). Esta propuesta curricular extiende dos horas la jornada escolar en las escuelas en las que se desarrolla, proponiendo, entre otras áreas, el aprendizaje de artes e idioma. Es importante destacar en este punto que respecto del trabajo del aula se prevé trabajar con los NAP y se plantea taxativamente dentro de la resolución el propósito de “iniciar a los alumnos en el aprendizaje de otra lengua, enriqueciendo su bagaje cultural y lingüístico y posibilitando una visión más amplia del mundo y sus culturas” (p. 6)

La propuesta curricular del proyecto pedagógico de la Resolución 1924/13 está enmarcada en las definiciones de los aprendizajes prioritarios para el nivel primario que establece la Resolución CFE N° 181/12. La propuesta prevé que los saberes se aborden desde la perspectiva intercultural y plurilingüe que enfatiza la dimensión formativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los niños/as. Mediante la jornada ampliada, se busca contribuir a la sensibilización hacia el estudio de lenguas extranjeras para que los alumnos se aproximen a la diversidad lingüística y cultural de nuestro país.

Sin dudas, la enseñanza del inglés en escuelas primarias en sectores vulnerables, en la misma ciudad de Santa Fe, de cuarto grado en adelante, aun cuando no esté universalizada la Jornada Ampliada es, como política lingüística, la que más cerca llega de la población que me interesa, más cercano de la enseñanza de esta lengua en el nivel primario con población que habita territorios de pobreza. Debido a lo incipiente de la experiencia y la progresiva aplicación del programa no han surgido investigaciones que den cuenta del cumplimiento de los criterios establecidos, del trabajo en el aula de la extensión horaria y de las dinámicas previstas para el trabajo con niños de sectores populares desfavorecidos.

Todas las experiencias aquí expuestas resultan de gran importancia para el presente trabajo. Los más significativos y relevantes en cuanto a políticas públicas relacionadas con la enseñanza del inglés en las escuelas primarias están constituidos por

la obligatoriedad de la de la lengua en las escuelas primarias de la CABA, la experiencia de la enseñanza del inglés en las escuelas primarias privadas del centro de la ciudad de Santa Fe (aún cuando no sea curricular) y la enseñanza de Lenguas en Jornada Ampliada, con gran valor para referenciar esta investigación por la implementación en escuelas que pertenecen sectores desfavorecidos.

En mi relevamiento de estudios sobre la enseñanza de inglés en escuelas primarias en contextos de pobreza, no he hallado informes sobre experiencias que refieran al análisis de la enseñanza de esta lengua en escuelas en contextos de pobreza en el cordón marginal de la ciudad de Santa Fe.

4. Una mirada europea

El rol del inglés en la currícula de la escuela primaria europea y en la escuela latinoamericana difiere ampliamente. El proceso de expansión del inglés en Europa (Fernández Vitores 2012 y Gutiérrez 2010) comienza al finalizar la Segunda Guerra Mundial y se identifican claramente dos procesos: uno que llega hasta finales de la década del 70 en el cual el inglés se convirtió en la lengua dominante en la política, intercambios comerciales, ciencia, información científica, producciones cinematográficas, canciones populares, y otro que se da a partir de la década del 80 y que consolida al inglés como lengua franca en el occidente europeo y luego en Europa central. La utilización del inglés, casi en forma exclusiva, como principal instrumento de comunicación por parte de organismos internacionales es a la vez causa y consecuencia de su paulatina consolidación como idioma internacional.

Esta situación evidencia la clara relación entre el inglés y el proceso de globalización, que se está dando en Europa y en el resto del planeta, y genera diferentes visiones respecto del proceso en sí y de la lengua en particular. Félix Gutiérrez (2010) plantea una doble posición respecto de la lengua inglesa y su expansión mundial: señala por un lado la amenaza a la diversidad lingüística por cuanto se propaga con mucha fuerza y por otro la facilitación de la comunicación a cualquier ciudadano del mundo. En otras palabras, es posible identificar la representación del imperialismo monocultural

por un lado y el estímulo de una visión cosmopolita que derriba las barreras lingüísticas, por el otro. Ana María Armendariz (2000) aporta que

el inglés como lengua de comunicación internacional cumple un rol fundamental en este campo a partir de su pertinencia como espacio de encuentro habitual entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquéllos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas. (p 152)

Esta expansión de la lengua inglesa nos pone en alerta acerca de un fenómeno que constituye una política cultural y lingüística (Gutierrez, 2010). El impacto de la globalización se evidencia en cuestiones que avanzan tan sigilosamente que, en muchos casos, pasan inadvertidas. Me refiero a la vertiginosidad de la comunicación e información, que es casi instantánea en cualquier lugar del globo, el transporte en general cada vez más rápido, la vía aérea cada vez más comercializada, incluso en nuestra provincia, los contactos culturales cada vez más frecuentes y, como característica principal, referido a lo lingüístico, hago referencia explícita a la creciente cantidad de palabras inglesas adoptadas por otras lenguas.

Sin dudas esta situación, socioeconómica y lingüística, ha sido de gran influencia para la inclusión del inglés en el currículo de nuestro país, en los diferentes niveles educativos, con el desplazamiento paulatino del italiano y el francés.

En concordancia con la apremiante expansión del inglés en el currículo, creo pertinente referirme a un estudio que trabaja sobre la implementación de programas que se llevaron a cabo con el inglés como lengua extranjera en escuelas primarias de Kerala, India. Sreedevi K. Nair (2004) en “The Teaching of English in the Government/Aided Primary Schools in Kerala under District Primary Education Programme” plantea que su objetivo general era la reconstrucción del sistema de educación primaria para hacerlo

más operativo en la universalización de la Educación Elemental, tal cual está previsto en la Política Educativa Nacional. El programa incluye el trabajo con profesores y alumnos y se implementó en dos fases, en tres distritos del estado de Kerala, India, que están geográficamente representando el sur, el norte y el centro de este estado. En los tres distritos hay escuelas en las que se implementó y escuelas en las que no, con cierta proximidad entre sí, lo que posibilitó una suerte de comparación ya que los estudiantes compartían cierta similitud en el perfil.

Respecto del programa en sí, Sreedevi detalla los pilares del enfoque de la lengua que este sostiene y su filosofía considerando las posturas teóricas acerca de la adquisición del lenguaje, lo innato y lo adquirido. También especifica que se espera que los niños y niñas logren un nivel de competencia que supere a las meras habilidades de leer y escribir y que los docentes conozcan el potencial de sus alumnos, que puedan crear un clima lingüístico dentro del aula que favorezca la interacción y la adquisición. Se puntualiza además el material con el que se trabajó, la evaluación que se favoreció y la participación de los padres. Se desarrollaron talleres de capacitación docente para poder abordar todos estos conceptos y definir la currícula, que fue elaborada por los docentes y visada por expertos.

Se concluyó en que el programa incrementó considerablemente la competencia lingüística del inglés de los docentes y de los alumnos ya que los docentes ofrecen variedad de estrategias para favorecer en los niños las oportunidades de desarrollar habilidades lingüísticas. Además se destaca que los niños que estuvieron dentro del programa mostraron mucho interés en la clase de inglés ya que se les proveía de actividades en las que se requería compromiso personal. Esta experiencia favorece la idea del trabajo con la lengua extranjera desde una perspectiva integral donde docentes y alumnos puedan fortalecer aprendizajes, pensada desde una didáctica que contemple los intereses de niños, docentes y padres, conforme a la que se propondrá en este trabajo.

El relevamiento de algunas políticas lingüísticas permite contextualizar la enseñanza de inglés en un panorama más amplio, y explorar medidas y propuestas que pueden ser de interés a este trabajo. Las experiencias surgen de procesos históricos,

sociales y también culturales. Sus contrastes son la cara más visible de la importante brecha social de la región y de las diferencias políticas y económicas entre países.

CAPÍTULO III

Algunos tejidos teóricos

a) Enseñar en los márgenes

“¿Qué hacer, en cuanto educadores, trabajando en un contexto como ése? ¿Hay realmente algo que hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos saber nosotros, los llamados educadores, para hacer viables incluso nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad es negada y traicionada, cuya existencia es aplastada?”
(Paulo Freire, 1997: 72)

He afirmado anteriormente que la preocupación por la pobreza ha estado dentro de las inquietudes de la escuela y de las investigaciones pedagógicas desde hace más de un siglo. Enseñanza y pobreza son dos categorías que históricamente, lejos de ser pensadas como armónicas, son concebidas como contendientes. Podríamos plantearlo, entonces, en términos de tensión Enseñanza – Pobreza, la que convendría comenzar a abordarse des-tejiendo la trama que la sustenta, des-ligando discurso de práctica, como estrategia para acercarse al problema, y encontrar un punto de partida (María Saleme, 1997). El laberinto de problemas explícitos, implícitos, ocultados y desvelados está situado en un ámbito concreto, el contexto nacional y latinoamericano, caracterizado por problemas sociales, políticos, económicos. Saleme habla de tensiones sociales que no son nuevas y que, además, son el resultado de desigualdades declaradas en el territorio latinoamericano. Se refiere a un contexto en el que conviven y se interconectan problemas políticos, sociales y económicos.

Está claro que, en cuanto sujetos argentinos y latinoamericanos no escapamos a una realidad muy hostil cuyos porcentajes siguen siendo muy duros. Estamos atravesados y, hasta podría decirse, constituidos por un escenario social muy complejo (Cfr. CEPAL, 26/01/16). En palabras de Serra y Canciano (2006) se trata de la profundización de procesos de fragmentación social que se evidencian en la expulsión

de grandes sectores de la población a situaciones extremas de exclusión y vulnerabilidad social.

Esta relación *Enseñanza – Pobreza* no es repentina ni fortuita, tiene historia y contextos donde se entrelazan procesos con intentos de igualación, que desconocieron desigualdades. La igualdad entendida en clave de homogeneización forjó un modelo de ciudadano único tanto en la escuela como en el imaginario social. Sin embargo fue en el vínculo *maestro - alumno* que se gestó la preocupación por la diferencia, es decir, lo que el sujeto es: cultura familiar y social, inscripción cultural, rasgos, experiencias. En esa relación comienzan a generarse interrogantes acerca de cómo trabajar con el diferente, cómo convivir con lo diverso. Se comienza a pensar la relación entre las condiciones de enseñanza y contextos críticos bajo el supuesto de que aun cuando el escenario social es difícil y hostil, la escuela puede ser un espacio donde se generen condiciones de amparo y abrigo.

Nos gustaría invitar a pensar que las condiciones de la enseñanza no están dadas, ni son determinadas lineal e irrevocablemente desde el exterior de las escuelas o por el contexto social de pertenencia de los alumnos e interrogar acerca de las posibilidades y alternativas que se abren si pensamos qué papel les toca a los educadores en la producción de las condiciones de enseñanza (Serra y Canciano 2006 p. 28).

La relación entre escuela y pobreza ha pasado, en las últimas décadas, a adquirir otros significados, otras respuestas, otras preguntas. Podríamos decir que esta relación está siendo reformulada. Y, en este marco, el vínculo *Enseñanza y Pobreza* se ha convertido en una relación más compleja que exige preguntarnos acerca de las concepciones y posturas de lo que la escuela puede y no puede hacer en contextos críticos. Se trata de generar espacios para pensar qué se dice, qué miradas se tienen sobre el otro pobre, esto es desnaturalizar miradas sobre la pobreza.

La tarea docente en territorios pobres le asigna significatividad a una tarea que se va construyendo con un “otro” en un espacio que, de una u otra manera, nos constituye en cuanto sujetos de la enseñanza. Pensar un rol docente diferente es dejar en

claro la imposibilidad de uniformar para pensar en un docente que se convierte en un sujeto creador que imagina y produce; que puede proponer una relación distinta con el conocimiento. Poder superar un modelo docente que hemos construido a lo largo de nuestra historia (como alumnos y como ciudadanos) implica que podamos brindar la posibilidad de recrear, resignificar el conocimiento.

Enseñar en comunidades desfavorecidas nos obliga a pasar de la homogeneidad a la diversidad, de la claridad a la complejidad, de la certeza a la incertidumbre, lo que requiere, en dichos de Gimeno Sacristán (1990) no un docente con competencias técnicas sino contextuales: capaz de analizar esa realidad en la que actúa, elaborando propuestas alternativas ante las heterogéneas situaciones que debe enfrentar. Antelo (2009), al hablar del compromiso docente con el contexto subraya la importancia de conocer el lugar de la tarea del maestro, las condiciones y el “tiempo” que viven los chicos. Plantea la relevancia de conocer los barrios, sus habitantes, sus familias, la relación con la comunidad y el mundo globalizado para la construcción de ciudadanía.

Los docentes deben tener una mirada distinta de la que ha tenido la escuela tradicional, de modo de tener respuestas que sirvan para cada uno de los contextos, sobre todo para aquellos de exclusión y pobreza. En estos territorios se necesita un docente preocupado, que no excluya las demandas sociales al momento de desarrollar su práctica educativa, que pueda pensar y desafiar los problemas del aprendizaje y la enseñanza en comunidades marcadas por el desempleo, la supervivencia, la desigualdad, la violencia.

Saleme (1997) acentúa que se trata no sólo de conocer la realidad sino de intervenir en ella, de crear e inventar, pensar en otras formas de resolver, inéditas. Esto es esclarecer diferencias, ver más que mirar, descubrir la intencionalidad impuesta en la alta cuota de homogeneización atribuida a la realidad escolar tan heterogénea. Poner nuestra mirada en la escuela que exige la toma de conciencia de la situación de conflicto y la puesta en marcha de otra opción pedagógica que, aunque utópica, siempre es un salto hacia adelante cargado de memoria. “[c]ompartir iniciativas de esta índole con aquellos que, sin estar en el nivel donde se toman las decisiones, están en el terreno donde muchas veces decisiones y realidad chocan, es combatir la burocracia y por lo tanto la asfixia.” (p. 50)

Está claro que este nuevo esquema del trabajo docente en cuanto incierto, no uniformado, fuertemente ligado al contexto, en cierto punto se torna provechoso ya que pensar en la cotidianeidad del aula sin problematicidad, sin criticidad, se vuelve rutina y dificulta, cuando no “imposibilita”, pensar el “hacer docente” (Edelstein y Coria, 1995).

Este hacer que el maestro desarrolla diariamente en determinadas condiciones sociales, históricas, institucionales va construyendo una significación no sólo para él, sino también para la sociedad en la que esta cotidianeidad no puede perderse (Achilli, 1987). Es posible así suponer que la pobreza es una compleja trama *social, histórica, política* en la que estamos inmersos y que la escuela tiene serias dificultades para reconocer las formas de vida y cosmovisiones no hegemónicas que portan gran parte de nuestros alumnos: el modo de hablar, sus creencias, sus afectos, el modo de vincularse con el mundo, la noción de espacio y tiempo (Rodríguez Lidia, 2004)

Estos son algunos de los pliegues que considero necesario indagar: los valores que construyen los sujetos inscritos en nuestras aulas, el medio socio-económico donde nos movemos, la trama de relaciones que da existencia a la vida social. Y aquí, en esta problemática compleja, en la relación *Enseñanza y Pobreza*, se plantea en un interjuego entre lo macro y lo micro, la cuestión social amplia, que atraviesa la institución, el aula y las relaciones, los procesos interactivos dentro del aula. Se entrelazan las construcciones y significaciones de los sujetos implicados, sus sistemas de percepciones, de creencias, el quehacer cotidiano, en fin, la trama de la vida social que interactúa con la propia singularidad del sujeto, de la vida del aula como parte de ciertas regulaciones de la que no son ajenos. Se trata de una mirada pedagógica que reconoce en los niños que habitan territorios de pobreza, el peso de su cultura e identidad, y los visibiliza como sujetos sociales en tanto productores de estrategias de modificación de su propio contexto, desde sus propios sueños, sus certezas e incertidumbres.

Recuperando la reflexión de Saleme respecto de la necesidad de pensarnos como sujetos docentes capaces de fundar un mundo posible, para lo cual habrá que “meterse”, “de-construir”, “des-hilvanar” los hilos del tejido social que posibiliten la autonomía, y “des-ligar” discurso de práctica, es bueno destacar que no ocurrirá desde un hecho neutro, sino que está atravesado por percepciones, formas de mirar y configuraciones preestablecidas en el ámbito de lo institucional, lo sociocultural, lo personal. Hablo de una práctica docente no estática, para nada rígida, donde prevalece el dilema, la

ausencia de certezas. Para Bourdieu (en Edelstein y Coria, 1995) lo que caracteriza a una práctica es la

(...) incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone (...) Así los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherente por entero (p. 24).

Poner en tensión *Enseñanza - Pobreza* implica hablar de la *Pobreza de los Pobres* (Saleme, 1997), denominación que desafía una situación cotidiana que de tan cotidiana puede ser habitual y de tan habitual puede no necesitar análisis. Pero he aquí el riesgo de que sea la escuela la que no se cuestione la pobreza y termine instalando la idea de naturalización. Por ello es bueno afirmar, sin eufemismos, que hay un mundo llamado pobreza y un habitante pobre, que habitualmente es nuestro alumno, y ese sujeto es la principal tarea del maestro, quien tiene el mandato de educar a su pueblo.

Desde esta perspectiva es necesario que el maestro conozca la realidad, sepa de sus pesares, pero también intervenga en ella y especialmente en la realidad escolar. Es muy importante que el docente sepa que lo posible, lo incierto, lo turbulento encajan en la realidad de su tarea cotidiana y la dinamizan; que descubra el orden oculto del desorden creador pues éste es caudal de conocimiento y portador de significaciones. Quizás allí, en el descubrimiento de un conocimiento problemático, inquisitivo, encuentre el docente el motivo para romper su dependencia de los mitos y ritos que lo llevan a confundir orden con aprendizaje y desorden con caos. Esta suerte de “fabricación de seguridad” le resta fuerza a la interpretación de los datos de la realidad. Para Saleme (Ib.) es muy importante que el docente “recupere la capacidad de observación como el lugar de nacimiento de un conocimiento cierto, si bien no definitivo” (p. 71)

He aquí la importancia y valoración del docente como productor cultural. En este orden, la tarea del maestro se encuentra en una suerte de encrucijada: enseñar a

aceptar ese mundo pobre o preparar para una salida distinta de ese destino prescripto. Si preparamos a los niños para que acumulen información y normas y no para la pregunta, la duda, inclusive para la conmoción, no estamos preparando a nadie para que cambie ningún país. En palabras de Redondo (2004) sería “analizar y comprender qué significa, para los propios maestros y maestras, frente a la actual situación educativa en la Argentina, ser docente en los territorios urbanos de la pobreza” (p. 86)

Acerca de la importancia de habitar este estilo de trabajo docente Tenti Fanfani (2011) agrega que

Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con que se relaciona. Con esta finalidad está obligado a usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento (de sus alumnos, del contexto escolar, etc.). El conocimiento del maestro es una especie de “sentido práctico”, es decir, un conocimiento útil, ya que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos. (p. 106)

Enseñar en escuelas que están en territorios pobres exige diferenciar los mitos y las realidades, identificar supuestos. En tal sentido, Redondo (2004) plantea que uno de estos mitos se refiere a aquellas que están en los márgenes y que se hallan atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza. Estos supuestos, que surcan las miradas sobre las escuelas y definen horizontes educativos para los niños y los maestros, son parte del sentido común de muchos padres y maestros que habitan las instituciones educativas.

Otro de los mitos sostiene que la escuela en contextos de pobreza ha dejado de enseñar para asistir. Es verdad que podemos afirmar que las escuelas se hallan desbordadas por una cantidad cada vez más significativa de tareas asistenciales, llamado también proceso de "despedagogización" de la tarea escolar, pero también debemos señalar que es una verdad a medias ya que las escuelas no dejan de cumplir con su rol pedagógico para dedicarse de lleno a cubrir una necesidad social.

La perspectiva de los mitos posiciona a los docentes, y por qué no a los ciudadanos, en un lugar desde donde se concibe que el hecho de nacer y vivir en condiciones de pobreza ubica directamente al niño en una situación de “déficit” social y cultural. Desde esta mirada el otro pobre es un ser deficitario, carente, no sólo de bienes

materiales sino también simbólicos y supone una justificación biológica de estas “diferencias”. Serra y Canciano (2006) la definen como “el sostenimiento del supuesto de una deficiencia innata de la población que vive en condiciones de pobreza” (p.32) La concepción cultural de la pobreza y del “otro” diferente, aquí es pensada en términos de falta, defecto, imposibilidad, como si el hecho de ser pobre ya no sería solamente uno de los rasgos identitarios del sujeto sino que definiría toda su identidad. Esta perspectiva nos coloca frente a “la idea de que la condición de pobreza inscribe en el cuerpo de los sujetos marcas que pueden llegar a ser del orden de lo irreversible. Esto es, el otro, el alumno, no es y no puede llegar a ser otra cosa, más que pobre” (p.35)

Puedo posicionarme aquí, en cierto modo ajena a la tensión que plantea el mito y me pregunto ¿cuál sería el papel del docente que se posiciona desde esta perspectiva deficitaria y carente? Serra y Canciano definen déficit como la distancia negativa respecto de una medida de normalidad establecida y además sostienen que éste se inscribe también como incapacidad, retraso, inferioridad. Frente a esto sólo queda echar mano de algunas “estrategias especiales” que vengán a operar sobre esa falta, carencia o defecto, a fin de reducir la distancia que media entre el que tiene “déficit y los alumnos que se ubican del otro lado de la línea, en el lugar de la normalidad” (p. 33). Se trata, entonces de criterios que definen de antemano toda intervención educativa, esto es, quién es el “otro” y qué tipo de abordaje “debe recibir”.

Este gesto, lejos de colaborar para que los sujetos que habitan los sectores desfavorecidos se ubiquen en mejores condiciones frente al acto educativo, atenta contra la posibilidad misma de que la educación se produzca. Leandro de Lajonquiere (1999) al referirse a la efectividad de determinadas medidas para negar el acceso a la escuela, plantea que:

Aunque la escuela sea ofertada, el cotidiano está invadido por una desconfianza reaccionaria en la posibilidad del pueblo de poder beneficiarse de una educación escolar. De esta manera, una vez sancionados simbólicamente los niños del pueblo como incapaces de sacar provecho de una educación escolar por el ideario elitista, el discurso (psico) pedagógico hegemónico sentencia científicamente:

“los pobres no aprenden porque son como son, es decir, pobres. (p. 189)

Según plantea Redondo (2004) ser “vago” o alcohólico está asociado de modo equivalente a ser pobre, esta concepción supone que hay una pobreza decente y una no decente, una virtuosa y una que no lo es. Estas ideas organizan la mirada sobre el “otro” pobre. Si el docente sólo ve a su alumno como un sujeto asistible y no como sujeto de derecho, si no le brinda las herramientas para comprender y transformar el mundo, si él mismo no se ve con capacidad de transformar la realidad en la que vive, es difícil que la educación acontezca. Pensar en cuestiones didácticas que no sólo no enajenen sino que puedan descubrir en lo cotidiano lo posible, ameritan des-naturalizar lo habitual para rescatar lo identitario y así mirar al otro a través de sus potencialidades.

Es importante develar aquellas prácticas que definen previamente el acto educativo, la relación con el otro, quién es ese “otro” y cuáles son sus características para pensar el proceso de enseñanza en contextos de pobreza desde otro lugar. Es necesario preguntarnos cuál es nuestra posición como docentes frente al otro y sus aprendizajes, pero también cuáles son las múltiples posibilidades que le podemos ofrecer para que aprenda, me refiero a hacernos la pregunta de qué es necesario hacer para que *todos* puedan. “Si se establece de antemano quién es el otro y lo que podrá o no podrá hacer en el futuro, entonces la educación se encuentra emparentada con aquellas prácticas enunciatoras de pronósticos.” (Serra y Canciano, 2006. p.39)

No se puede siquiera pensar en una didáctica específica vinculada al contexto sin indefectiblemente aceptar que las concepciones sobre la *pobreza* que tienen los docentes y el conjunto de la sociedad no estarán ausentes por cuanto sustentan un modo de concebir la *enseñanza*.

b) ¿De qué pobreza estamos hablando?

¿Qué mirada mutilada es la que se quiere instalar en la vida del aula? ¿Cuál es la mirada que se tiene de las comunidades más vulnerables? María Teresa Sirvent (1996) introduce la categoría de múltiples pobreza, una perspectiva teórica que supone,

además de la pobreza material, otro mundo de necesidades no satisfechas que pueden generar patologías colectivas. La autora habla de “Pobrezas (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales pero no tan obvias como la necesidad de protección o cuidado. (...) Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales” (p. 1).

Las múltiples pobrezas no sólo consideran el diagnóstico de las carencias (tales como las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, incluso el derecho a la educación), sino que abarca el estudio de una compleja trama de pobrezas de cuya satisfacción dependen el crecimiento y la dignidad del ser humano. Se refiere a una visión histórica de la pobreza donde también se considera su devenir. A modo de ejemplo menciono la “*pobreza de protección*”, que hace referencia a la violencia instalada en los vínculos sociales cotidianos, como el matonismo, la amenaza, el miedo a participar o a la pérdida de empleo, como pautas de vínculos sociales (inclusive el que nos ha hecho vulnerables por las huellas de la dictadura: el miedo), la “*pobreza de entendimiento*” que se refiere a los principios que dificultan el manejo de información y el pensamiento reflexivo y que facilitan la construcción de un pensamiento único; y “*pobreza política o de participación*”, se refiere a los elementos que obstaculizan la participación en diferentes circunstancias sociales, políticas o, las nuevas formas de organización promoviendo la fragmentación, la desmovilización, el desánimo de participación, la desilusión política y el individualismo (Sirvent, 2007). La autora establece una clara relación entre las múltiples pobrezas y la aplicación de políticas públicas que profundizan las diferencias sociales con una clara alusión a la legitimación de la pobreza económica. Sostiene que

[e]s indudable que los diversos estudios que dan cuenta en nuestro país de las graves carencias en la satisfacción de las necesidades obvias y que se muestran en el aumento de la polarización social, del no empleo y el desempleo, en el avance de la pauperización absoluta de la clase obrera y de la continua pauperización de la clase media, nos proveen de indicadores científicos sobre el impacto de las políticas de ajuste y neo-conservadoras en el ahondamiento de las

diferencias estructurales, sociales y regionales. Sin embargo, su tratamiento único puede encubrir o esconder el meollo de otras pobrezas que juegan en el círculo vicioso de reproducción y legitimación de la pobreza económica y la injusticia social. Comprender el impacto de las políticas de ajuste y del modelo neo-conservador en nuestra sociedad demanda investigar las *Múltiples Pobrezas de nuestra vida cotidiana* que plantean serios interrogantes sobre la reforma educativa y sobre su capacidad para una real transformación democrática de nuestro sistema educacional. Haremos referencia a la *pobreza de protección, la pobreza de entendimiento y la pobreza política.*” (Sirvent, 1996. p. 2)

Continúa la autora destacando que la profundización de las "múltiples pobrezas" no es casual. En la participación real concebida como la oportunidad de tener influencia en las medidas que afectan la vida cotidiana se reconocen grupos constituidos alrededor de sus intereses y que tienen cabida política para incidir verdaderamente en las decisiones de la sociedad e instituciones. Agrega que las múltiples pobrezas están ligadas a la tarea educativa y dice que

“[p]ensar hoy el quehacer educativo no puede desligarse del análisis de las múltiples pobrezas y del ejercicio del poder a ellas asociadas. Debemos tener presente que el poder se ejerce de diversas maneras, no solamente en el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) sino también en las amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento, en los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido y fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social”]. (Sirvent, 1996. p. 7)

A esta altura cabe la pregunta: nosotros, como profesionales que somos, en cuanto sujetos de la educación en territorios signados por las pobreza ¿de qué manera tenemos en cuenta las múltiples pobreza a las que están expuestos nuestros alumnos y su comunidad? ¿Cómo desarrollamos los procesos que constituyen el ejercicio del poder? ¿Cuáles son nuestras múltiples pobreza? ¿Cuáles son nuestros miedos?

c) Construir Subjetividades: lo cultural y lo identitario

Se ve difícil poder conciliar posturas acerca del quehacer docente en sectores urbanos de pobreza. Más aún cuando la promesa incumplida de la inclusión de amplios sectores populares es una herida que todavía permanece abierta (Terigi, 2010, 2016). Maimone y Edelstein (2004) hacen referencia a esta problemática argumentando que:

Con la masificación y obligatoriedad de la educación en la Argentina, desde los inicios del siglo XX la escuela va a comenzar a modificar su fisonomía. Amplios sectores que hasta ese momento no eran objeto de su atención no sólo conformarán la mayor parte de la población escolar, sino que van a inaugurar un problema que es intrínseco a su propia constitución: la inclusión de sectores populares ha comprometido y compromete institucionalmente a la mayoría de las escuela oficiales; y son ellos los que engrosan históricamente las estadísticas de fracaso escolar. (p: 35-36)

Hablar del proceso de subjetivación siempre ha sido crucial, más aún en un sistema donde participan amplios sectores desfavorecidos. La pregunta central sería: ¿qué efecto tienen y cómo se producen las nuevas condiciones que hacen posible, en el marco del escenario social y económico actual, el aprendizaje?

La subjetivación requiere de “condiciones que no todos los hogares están en condiciones de proveer y que tampoco todos los docentes están en condiciones de sustituir” (Feijoó y Corbetta, 2004: 36). Hago referencia a maestros que desafían problemas que se anidan en el aula, muchas veces atónitos por su dimensión. Docentes que habitan la escuela pública y desarrollan su tarea en sectores donde realizan un

trabajo, que Feijóo y Corbetta, relacionan con el mito de Sísifo. Este consiste básicamente en empujar infinitamente una piedra gigante, montaña arriba hasta la cima, para que cuando volviese a caer rodando, la recoja y la empuje nuevamente y así indefinidamente. Esta metáfora alude a un trabajo docente muy duro y difícil, muchas veces invadido por la desesperanza. Generar condiciones de producción de aprendizajes constituye una carga difícil de sobrellevar con los viejos recursos. La escuela inmersa en un panorama social atravesado por procesos de reestructuración y desestructuración intenta construir ciudadanía potenciando los espacios de participación en el nivel local porque éste “sigue siendo el de la interacción cara a cara, el espacio del vecindario, de la comunidad, aunque también es el de la construcción de micro poderes, de rivalidades y de tensiones acentuadas” (p. 40)

El desarrollo y promoción de los espacios de participación en lo local es aún, según estas investigadoras, una realidad lejana. La cuestión aquí es pensar cómo hacerlo si las mismas escuelas no conocen, no se interesan, o no obtienen información sobre lo que ocurre a cuatro o cinco cuadras de distancia, excepto cuando se ocurren de malas noticias. Cada escuela inmersa en su propio y complejo universo no alcanza a descubrir las potencialidades este entorno brinda para el trabajo diario del aula. Sin embargo el espacio de la escuela, el apoyo de los maestros y de todos los actores escolares hacen que la escuela siga siendo el lugar en el cual, con mayores o menores niveles de aprendizaje, se procesa la condición de ciudadanía.

Nos urge habitar una práctica docente en contextos signados por los procesos de exclusión social, desnaturalizar aquellos discursos que contribuyen al establecimiento de homogenizaciones y construir heterogeneidad donde se incluyan multiplicidad de sentidos, percepciones, sueños y deseos de quienes habitan estas escuelas. Las heterogeneidades nos imponen instalar la posibilidad de aprendizaje de los niños pobres reconociendo que entre el mundo de la escuela y el del territorio donde vive hay una barrera muy difícil de franquear, y a su vez, descubrir las potencialidades que desarrollan en su ambiente para poder aprovecharlas en la escuela, sin colocarlos en una situación de carencia ni de bajo rendimiento, de acuerdo a lo teóricamente esperado. Para esto el maestro deberá poner en tensión la premisa de “enseñar todo a todos” reconociendo que ésta propicia la profundización de la brecha entre aquellos considerados “población escolar adaptada” y la identificada como de “adaptación

deficiente”; estableciéndose una suerte de parámetro en donde se espera que los sujetos incorporen determinados conocimientos y aquellos valores oficialmente reconocidos. (Maimone y Edelstein, 2004)

Una pedagogía que trabaje con sectores signados por la exclusión requiere reconocer su propia dignidad, el valor de su palabra, su cultura, sus sueños; que va unida a la demanda del reconocimiento de nuestra propia dignidad docente, de nuestros valores, saberes y conocimientos, de nuestros propios sueños. Recuperar nuestro lugar de sujetos educadores implica recuperar nuestro lugar ético y político, responsable (Rodríguez, 2004). Algunas prácticas y procesos, pertenecientes a lo que podríamos llamar el mundo escolar y el mundo familiar, van configurando cotidianamente patrones y pautas en el docente que opera en realidades de desigualdad y exclusión. Achilli (2004) señala que en el campo de la educación hay una fuerte tendencia a contraponer “lo cultural” del mundo de la escuela con la “otra cultura” fuera de ella, sobre todo cuando se trata de realidades en situación de pobreza, lo que delimita una clara “frontera demarcatoria” entre la escuela y el niño. Está claro que no puede entenderse un sistema separado de su entorno. Debemos encarar hoy una problemática que se negó durante mucho tiempo; vivimos en un mundo complejo, no lineal, no estático. Edgar Morin ya planteaba en 1994 que el mundo cambió en ese cuarto de siglo.

[e]sta es la primera complejidad; nada está realmente aislado del universo y todo está en relación. Vamos a encontrar esta complejidad en el mundo de la física, pero también de una manera diferente, en el mundo de la política puesto que, como lo veremos, estamos en la era planetaria y todo lo que ocurre en un punto del globo puede repercutir en todos los otros puntos del globo. (p. 422)

En este mismo sentido, Edith Litwin (1997) plantea que no es posible pensar en favorecer un proceso no-lineal ni estático sin un docente que para sus propias comprensiones genere esta manera de pensar. Si pensamos a la enseñanza como construcción cooperativa el pensamiento crítico se genera en el aula y con los sujetos implicados. José Contreras (1994) sostiene que deberíamos

generar una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sostiene, sino que se hace con alguien. Esto supone que los fines no se pueden anticipar sino que se construyen cooperativamente, en los contextos de práctica y entre todos los implicados. (p. 87)

Litwin (1997) hace referencia a la necesidad que existe de conectar la práctica docente con el mundo real, con sus problemas, brindar una conexión con el mundo más allá de la institución escolar, asumiendo los riesgos que entrañan las prácticas reflexivas, que por otro lado son asumidas como impredecibles y constituyen un desafío en cada disciplina. En la construcción de este vínculo, entre la práctica de la escuela con el mundo fuera de ella, es difícil soslayar el hecho de que la nostalgia por la “escuela perdida” y los maestros “de antes” está encarnada fundamentalmente entre los docentes, y que es, a su vez, compartida por los padres de familia y por la mayoría de la sociedad (Hargreaves, 1999). Es parte de la nostalgia del "todo tiempo pasado fue mejor".

La nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a enseñar de forma diferente a como fue enseñado. Y le reserva un delicado lugar, en el que le convierte a la vez en catalizador del cambio y víctima del mismo. Aquí está el dilema. (Hargreaves, 2000 p. 58)

Aquí me detengo a pensar que romper con el círculo de tensiones entre cultura, pobreza, enseñanza y sujetos articula con lo que plantea Tenti Fanfani (2011)

Una política educativa inspirada en la construcción de una sociedad justa no excluye una serie de intervenciones específicamente orientadas a generar y orientar la demanda de capital cultural. Si no lo hace en forma consciente y pública, la demanda cultural termina siendo una consecuencia (intencional o no intencional) de los aparatos de producción y difusión de masas los cuales, por razones

estructurales, están lejos de tener como objetivo prioritario la distribución equitativa del capital cultural más complejo y rico acumulado por la humanidad. (p. 141)

d) Enseñar Inglés en los márgenes

Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo. (Gianni Rodari, 1983:7)

La enseñanza de un idioma extranjero en los territorios de pobreza parecerían dos cuestiones irreconciliables en cuanto a la posibilidad, tal cual planteo en este trabajo, de que la acción pedagógica no enajene ni instale un discurso hegemónico que quiebre la autonomía o debilite la construcción de identidad y naturalice las diferencias. Enseñar inglés en los márgenes es un desafío que, lejos de ser nuevo, al menos en el nivel primario, se viene dando desde la implementación de la Ley Federal de Educación en los séptimos años de las escuelas de toda la provincia de Santa Fe. La cuestión central de este desafío está en descubrir los intersticios, los pliegues, en donde reside la relación particular que tienen niños y niñas que habitan los bordes urbanos de nuestra ciudad con una lengua que no les es propia pero que está en permanente contacto con su lengua materna. En palabras de Zárate,

Adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña. (Zárate, 1995: 71)

Referirnos al lenguaje implica esencialmente hablar de la condición que define la naturaleza humana, en cuanto impregna la vida del hombre en lo cultural, en la construcción de lo social, en la organización del pensamiento, a la vez es indispensable

para la construcción de saberes. Las lenguas maternas, las segundas lenguas y las lenguas extranjeras comparten esta condición del lenguaje pero difieren entre sí respecto de sus códigos y usos sociales. La lengua materna o Lengua 1 “define a la humanidad como especie, integra a las personas a su comunidad y contribuye a la construcción de su identidad social histórica y afectiva” (Acuerdo Marco, 1998 p. 3). “En el caso de las segundas lenguas, la lengua juega un rol institucional y social en la comunidad donde hay una efectiva comunicación con miembros que hablan una lengua diferente. Mientras que la lengua extranjera es aquella que carece de comunidades naturales para su adquisición y uso y es adquirida generalmente en el aula. (Ellis, Rod, 1995. Todas las traducciones son mías) .

Aprender una lengua extranjera se ha convertido en una herramienta importante para la apertura hacia otras culturas y fuentes del saber, y a la vez permite tener una instancia de reflexión sobre la propia lengua: la metacognición. En el caso del inglés como lengua extranjera, su estudio trasciende el mero escenario local. Una mirada sobre el contexto mundial nos permite observar una realidad con rasgos complejos: el fenómeno de la globalización tanto en lo económico como en lo político y cultural.

Miguel Siguán, en su trabajo “Las lenguas y la globalización” (s.f) plantea que lo sucedido no ha ocurrido por casualidad. Estados Unidos y el conjunto de países de lengua inglesa forman la mayor concentración de poder económico en el mundo. En esos países (y muy especialmente en Estados Unidos) se producen la mayoría de innovaciones científicas y técnicas que hacen posible la globalización. Todos estos acontecimientos tienen consecuencias lingüísticas, ya que todas esas novedades en el campo de la ciencia y la técnica, sus aplicaciones y sus efectos tienen que ser nombrados y esto implica la aparición incesante de nuevas palabras y de nuevas alianzas de palabras.

Gutiérrez (2010) cataloga de innegable la expansión de la lengua inglesa a lo largo y a lo ancho del globo y por lo tanto advierte dos cuestiones importantes: por un lado la amenaza que ésta impone a la diversidad lingüística y califica a este fenómeno como “depredador”; y por otro lado el reconocimiento explícito del acceso libre a la comunicación a todos los ciudadanos. La primera adhiere a la idea de imperialismo cultural y la segunda responde a una visión amplia en la que se van desdibujando los

límites lingüísticos para dar lugar a la comunicación sin barreras. En este momento vivimos en un territorio global en el cual internet nos dispuso en un espacio digital.

¿Cómo enseñar una lengua extranjera desconociendo que hay componentes que inciden directamente en el hecho educativo y se vinculan con la problemática de la globalización? ¿Cómo transitar esa delgada línea que demarca la sociedad compleja, dinámica y cambiante que habitamos y que no es fácil ni de comprender ni de enseñar? Acerca del fenómeno de la globalización García Canclini (2004: 13) se cuestiona

¿Cómo encajar en algo que parezca real, tan real como un mapa, esta madeja de comunicaciones distantes e incertidumbres cotidianas, atracciones y desarraigos, que se nombra como globalización? Setenta canales de televisión contratados por cable, acuerdos de libre comercio (...) ¿dónde encontrar la teoría que organice las nuevas identidades?

Una sociedad globalizada, indica Sagastizabal (2008) implica nuevas relaciones témporo-espaciales, donde los espacios geográficos tradicionales de un mundo ordenado en países, regiones y ciudades, muchos de ellos desconocidos y también incomunicados, han sido ampliados y complementados por nuevos espacios. Uno de ellos es el llamado *espacio omnipresente*, aquel espacio global que invade el espacio local, el barrio, esto es las tiendas multinacionales con sus logos representativos, los grandes *shoppings*, generando nuevos hábitos. Marc Augé (1995) los llama los “*no lugares*” en oposición a los “*lugares*”. Además, extiende su concepto a espacios que no requieren ser visitados, sino nombrados o referenciados a través de imágenes genéricas (o ampliamente difundidas). Para Augé

El lugar simboliza la relación de cada uno de sus ocupantes consigo mismo, con los demás ocupantes y con su historia común. Un espacio en el que ni la identidad, ni la relación, ni la historia estén simbolizadas se definirá como un no lugar (...) La multiplicación de los no lugares (...) es, sin embargo, característica del mundo contemporáneo. Los espacios de circulación (autopistas, vías aéreas),

del consumo (supermercado) y de la comunicación (teléfonos, fax, televisión, redes de cable) se extienden por toda la Tierra: espacios en los que la gente coexiste y cohabita sin vivir junta, en los que la condición de consumidor o pasajero solitario implica una relación contractual con la sociedad (p. 147-148).

La hipótesis aquí defendida postula a la sobremodernidad como productora de no lugares, un mundo prometido a la individualidad solitaria, a lo provisional y a lo efímero. Se trata, entonces, de un mundo donde se multiplican, en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales (las cadenas de hoteles y las habitaciones ocupadas ilegalmente, los clubes de vacaciones, los campos de refugiados las barracas miserables destinadas a desaparecer o degradarse progresivamente). Dice Sagastizabal (2006), los “No lugares, lugares sin identidad local, lugares del anonimato. Podríamos afirmar acerca de ellos: visto uno, visto todos” (p. 26)

¿Cómo se va construyendo el rol docente en una sociedad plagada de contrastes donde conviven la pobreza y el desempleo junto con Mc Donald’s, Facebook, Yahoo, Whatsapp y Google? Está claro que (según los especialistas) todo lo acontecido no fue casualidad pero ha llegado un momento, aún en nuestra ciudad, en comunidades con carencias económicas y simbólicas, en el que los *no lugares* no sólo han impregnado la vida cotidiana de los alumnos que habitan los territorios de pobreza, sino que es la escuela la que debe “echar mano de los recursos con que cuenta” para no colaborar con la alienación y desarrollar el pensamiento crítico. Enseñar una lengua extranjera en comunidades desfavorecidas, en nuestros márgenes, es un desafío para cualquier docente, más aún para el profesor de inglés, por cuanto los *no lugares* están relacionados con grandes *shoppings* y cadenas comerciales que representan a países anglosajones localizados a corta distancia de la comunidad con la que trabajan. Difícilmente estos se vinculen con las familias desde otro lugar que no sea el trabajo o el cirujeo. El consumismo ha inducido a que estas comunidades desarrollen una estrategia de ocultamiento para pertenecer: “el ocultamiento como estrategia de pertenencia social: ocultar de que soy y me identifica para lograr parecerme a lo que el modelo califica como verdadero” (Maimome y Edelstein, 2004: 103)

Creo que se trata, además, de sumar a esta práctica un modo de transitar nuevas infancias y adolescencias, con nuevas ciudadanías e identidades, nuevos espacios comunicacionales por medio de los cuales se superan las jurisdicciones tradicionales (Mercosur) y a través de los que se permite “andar” otros mundos.

A esta nueva perspectiva de concepción del espacio se agrega, además, la del tiempo. Maimone y Edelstein (2004) hablan del tiempo de los cambios y permanencias, nuevos tiempos pendulares especialmente en niños/as que habitan barrios populares y grupos sociales de clase media urbana respectivamente: que atraviesan las adolescencias tempranas o prolongadas, signados por vidas jóvenes que se juegan y la longevidad de los mayores, tiempo de ejercicio de determinados roles y responsabilidades, cada uno en su lugar. Pero sobre todo el tiempo de la inmediatez, definido por múltiples acontecimientos simultáneos o inmediatos, de difícil procesamiento y análisis, incluso de comprensión y asimilación, que desafía muchas veces nuestra capacidad de asombro; tiempo relacionado con los medios de comunicación y la tecnología capaz de producirlos.

Evidentemente, asumirnos como ciudadanos de “estos tiempos” implica asumir cambios tanto en lo tecnológico como en lo comunicacional, una nueva percepción de lo cercano y lo lejano, de nosotros y los “otros”. Me refiero a cambios y complejidades que nos remiten a paradigmas complejos, donde se integran miradas para construir nuevas subjetividades vinculadas con lo nuevo y que permite atender los cambios producidos en la realidad que vivimos hoy.

Asumirse docente de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, implica abordar el conocimiento y su enseñanza desde una perspectiva donde los problemas de las sociedades complejas trascienden la clásica separación de disciplinas para su abordaje. Podría pensar aquí al lenguaje como punto de encuentro entre lo social e individual, lengua y habla, discurso entendido como texto y contexto. Sagastizabal (2006) afirma que “el lenguaje es un hecho social en sí y que vincula al individuo con la sociedad, lo particular con lo universal, al presente con el pasado, a la esfera biológica con la antropo-social”. (p: 34)

Una de las tareas más difíciles para los que enseñamos esta lengua extranjera es recuperar su papel en medio de una complejidad donde se la asocia con situaciones cercanas y cotidianas pero que no tiene un “contexto natural”, es decir, está ausente de

los contextos de uso. Basta con leer manuales de instrucciones de artículos simples y de uso corriente, publicidades de productos que están al alcance de cualquier individuo para tomar consciencia del contacto permanente que hay entre las dos lenguas, que en algún punto se manifiesta como conflicto, con la diferencia de que una nos identifica y constituye y la otra forma parte de una nueva identidad que no terminamos de elaborar y que nos pone en la encrucijada de poder confundirnos y enajenarnos, al punto de correr el riesgo de desconocer nuestros propios orígenes.

Esta perspectiva alerta acerca del trabajo y revisión de algunos estereotipos que están instalados en nuestras prácticas, y que en algún momento pueden llegar a formar parte de nuestra visión del mundo. Se trata, entonces de tomar conciencia de que en un contexto social donde el contacto con el estereotipo de “ser” en el mundo marca la diferencia entre estar adentro o afuera, los docentes no podemos pensar en formas únicas de abordaje ni de integración a un modelo que padecemos día a día. Tenemos que comenzar a poner en tensión aquello que por años la tradición ha establecido sin tener en cuenta que el territorio social ha cambiado y que hasta los mismos docentes estamos inmersos en la era de la desmaterialización de la sociedad y la riqueza, donde hay una vertiginosidad por tener y que redundará en una suerte de frustración cuando no se logra.

Parece difícil comenzar a mirar en lo cotidiano y lo cercano aquello que nos ayude a construir la posibilidad de la enseñanza del inglés entendida como una práctica social de producción cultural, anclada en un espacio y en un tiempo histórico que la atraviesa y le asigna sentidos. El desafío de conocer y trabajar en lo local, con la vista puesta en lo global permite asumir el riesgo de trabajar con la incertidumbre, la imprevisibilidad de la tarea desafiando el hecho de contemplar en la planificación los posibles imprevistos, tratando de deconstruir una suerte de sensación de seguridad que es interpelada cuando está en territorio de escolaridad. ¿No es mejor tener puestos todos los sentidos en la complejidad de las situaciones y aprender a manejar la incertidumbre en lugar de pensar que los resultados no fueron los esperados porque nuestro alumno no es el ideal? Una manera de comenzar es crear situaciones donde los conocimientos que provengan de la identidad cultural de los niños que habitan sectores de múltiples carencias, tengan igual valor que los que están en la currícula, así podremos dar lugar a situaciones cotidianas donde la lengua extranjera ya se haya ganado un lugar: canciones

difundidas por los medios masivos, juegos didácticos y electrónicos, internet, publicidades, entre otros.

e) Lengua extranjera, escuela primaria y márgenes de Santa Fe

La escuela es como una burbuja para ellos... una burbuja de oxígeno que los ayuda a respirar... les hace bien... Yo cuando estudiaba Historia les contaba a los profesores y a mis compañeros que yo sentía que la escuela los puede salvar, no salvar ni del hambre, ni del dolor, ni de la falta de trabajo, pero los puede salvar como el lugar donde ellos puedan crecer, que puedan tener cuatro horas ocupadas, que puedan mínimamente proyectarse, descubrir sus potencialidades... ¡qué sé yo!... educarlos... en la libertad... (Olga, maestra de tercer ciclo, 2003. Escuela Pascual Echagüe, Santa Fe en Bernik, 2003)

El paisaje de los barrios está cubierto de contrastes, colores, sonidos y aromas que refieren a la habitualidad y a los ritmos de su gente. Al “andar”, recorrer, caminar su cotidianeidad, descubro ese sonido inigualable de voces de niños jugando, ese edificio de color claro y con incontables ventanas donde a simple vista se puede distinguir la bandera nacional, que flamea, o, si se me permite la analogía con un fragmento de la novela “*Relato de un naufragio*” de García Márquez, que *se agita con calma, no como si estuviera pidiendo auxilio sino como lanzando un emocionado saludo a sus descubridores*. Y allí está la escuela.

Allí conviven las disciplinas con el hacer, los actores con sus complejidades, los docentes con sus luchas. La escuela, la escuela primaria. Al entrar nos invade ese aroma a papel y madera, como resaltando historias de lápices que se sellan. Allí es donde se habitan espacios de construcción y deconstrucción, donde se trabaja con la compleja realidad social y escolar, tarea ardua cuando de deconstruir la cotidianeidad se trata.

En el medio de ese torrente de devenires de voces y sonidos infantiles está el espacio de Lengua Extranjera, en el último año del nivel, tratando de vincularse y pertenecer, habitando un lugar que fuera pensado para

Con el tercer ciclo, por primera vez en nuestro sistema escolar, se contempla un espacio destinado exclusivamente al púber. La culminación de una educación básica de carácter general para toda la

población escolar, por un lado, y por otro, la progresiva diversificación de los conocimientos en diferentes espacios curriculares, le confieren a esta etapa características propias. (Diseño Curricular Jurisdiccional. Tercer Ciclo EGB, 1999: 97)

Allí está la lengua extranjera tratando de construir un lugar, proponiendo un abordaje curricular del inglés en la escuela primaria, incluyendo territorios de pobreza. El diseño curricular propone relacionar la Lengua Materna con la Lengua Extranjera

(...) de acuerdo con el desarrollo lingüístico del alumno se transpongan algunos de los modos discursivos analizados en español. Esto se fundamenta en el hecho de que es posible transferir a otra lengua, algunos de los aspectos desarrollados en la lengua materna. (...) Reflexionar y sistematizar la lengua extranjera, en el presente ciclo, comprenderá trabajar sobre los aspectos macro y micro lingüísticos: uso comunicativo, patrones estructurales, expresiones idiomáticas., etc.” (Ibídem, p. 98)

Después de poco más de cien años de la sanción de la Ley 1420 (1884), piedra basal del sistema educativo nacional y de la educación primaria, los profesores de inglés comenzamos nuestra historia curricular en el nivel primario santafesino e iniciamos la construcción pedagógica y el abordaje áulico de este espacio en el último año de la escuela primaria, sin haber cursado ningún trayecto formativo curricular para eso.

Trece años más tarde, y frente a la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26206/06, aparece la Resolución N° 181/12 del Consejo Federal de Educación, que aprueba un documento que ayuda a pensar nuevas formas del “hacer” docente en el aula: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para Lenguas Extranjeras, que conviven con los contenidos jurisdiccionales hasta hoy. Los NAP consideran la enseñanza de otras Lenguas Extranjeras, además del inglés y proponen un enfoque intercultural para el trabajo áulico.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras (LE) han sido elaborados considerando, en forma conjunta, los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de estas lenguas (...) integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela (...)

La perspectiva plurilingüe e intercultural (...) apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina. Desde esta premisa, los NAP de LE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística. (p. 1)

Si bien hay una apertura hacia una perspectiva sociocultural en el enfoque que se propone más recientemente, advertimos una especie de invisibilización de las complejidades que han quedado planteadas en este trabajo: las nuevas relaciones témporo espaciales, los nuevos modos de transitar las infancias, los espacios ampliados, tanto en lo comunicacional como en lo geográfico. Queda aún pendiente en estas prescripciones, la consideración de la imperiosa necesidad de la construcción de un espacio, que aunque no tan nuevo a esta altura, representa la posibilidad de elaboración de las nuevas identidades, cuestión que no se visibiliza en el currículum de lengua extranjera en la escuela primaria.

Podría decirse entonces que, como aún no hay indagaciones al respecto, convendría comenzar a pensar qué se está haciendo y qué podría hacerse dentro de un

espacio donde el sujeto que enseña y el que aprende están involucrados en una realidad sociocultural y dinámica. En palabras de Brailovsky (2008)

[s]e analiza entonces la propia posibilidad de educar en el contexto de una escuela escindida entre grandes afanes y profundos cuestionamientos. En la sociedad del “*just do it*” y el “*impossible is nothing*”, se propone reflexionar acerca de algunos puntos de imposibilidad de la educación que son, además, puntos de partida para lo posible. (p. 23)

Al momento de pensar en construir espacios de reflexión y no de repetición, en generar posibilidades del hacer y poner en tensión lo obvio, lo pensado por otro, se ponen en juego cuestiones que habitan el seno de la didáctica y que se ven atravesadas por diversas situaciones, lugares, momentos y sujetos.

i) Aprender una lengua en la escuela primaria.

Diversas teorías del desarrollo del lenguaje atraviesan la enseñanza de las lenguas, más aún en el tránsito de la escuela primaria por cuanto las edades con las que trabajamos son cruciales para el trabajo áulico. Las teorías del desarrollo del lenguaje (Chomsky, Lenneberg, Vigotsky, Bruner, Piaget) han descripto la manera en la que se desarrollan las habilidades lingüísticas y tienen propuestas metodológicas correlativas con sus perspectivas teóricas, es por ello que en este apartado expongo cómo las teorías sobre el lenguaje y la adquisición han ido cambiando, describo las diferentes posiciones y luego destaco cuáles de estos enfoques acuerdan con esta investigación.

El estudio de la facultad lingüística dio lugar a profundas discusiones acerca de la existencia de algún contenido innato (ideas, estructuras) o de la adquisición del lenguaje a partir de la experiencia. Según la tradición innatista nacemos con conocimientos o estamos determinados a adquirirlos. Las ideas de Chomsky han adherido este campo de estudio y han tomado tal relevancia que nadie que trate el tema del lenguaje puede soslayarlas. Su teoría postula que la facultad del lenguaje es específicamente humana y constituye la línea de demarcación entre los seres humanos y

el resto de las especies. Se trata de una suerte de esquema innato que nos permite utilizar la lengua nativa y adecuarla a distintas situaciones, sostiene que los niños nacen con un conocimiento innato de las normas que rigen el lenguaje: un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (Chomsky, 1968; Elliot 1992, Chomsky, 1957) que programa el cerebro para analizar la lengua que escuchamos y descifrar sus reglas, es decir que el niño aprende una lengua, comprende cómo funciona y las leyes que la regulan, a pesar de que se le presentan datos dispersos e insuficientes. Él la llama gramática universal.

El aporte más entusiasta sobre para la base biológica lo efectúa Eric Lenneberg (1967, 1969) quien realiza un estudio sobre el tiempo de maduración del cerebro humano y las características del lenguaje y plantea que hacia la pubertad el hemisferio izquierdo, que al nacer dominaba las funciones del lenguaje, toma control de otras funciones, lo que dificulta, a partir de este momento, la adquisición de la lengua (Elliot (1992). Lenneberg plantea la existencia de un período crítico para la adquisición de una lengua que se extiende desde los 18 meses y la temprana pubertad en la mayoría de la gente. Chomsky (1957) coincide con esta etapa de alerta lingüística y sostiene que durante ella la comprensión del lenguaje es más flexible que en períodos posteriores de la vida.

La gramática universal no ha podido dar respuesta a los centenares de miles de idiomas que existen alrededor del mundo, por lo tanto ha dejado de ser universal. Nuevas investigaciones (Ibbotson y Tomasello 2016, Lin 2017) abandonan la idea de una gramática universal y dan lugar al planteo de que los niños usan diversos tipos de pensamientos que no necesariamente son específicos del lenguaje al aprender su lengua materna. Estos son, la capacidad de clasificar el mundo en categorías, comprender relaciones, entre otras, las que unidas a la habilidad de captar el mensaje que su entorno quiere comunicar, permiten adquirir una lengua.

Estas teorías han impregnado el campo pedagógico y el territorio áulico con corrientes asociadas a las perspectivas biologicistas del aprendizaje y adquisición de una lengua, inclusive de una lengua extranjera. El conductismo ha sido la corriente con más tradición en esta perspectiva. Para el enfoque conductista, cuyo mayor exponente es Skinner (1957) el lenguaje es básicamente un sistema de sonidos y el aprendizaje de la lengua es un sistema de hábitos sostenidos en la práctica y en la repetición. El aprendizaje de una lengua se realiza a través de simples mecanismos de

condicionamiento. El niño es una “tabula rasa”, al inicio simplemente imita para luego asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. Las personas del entorno serán las encargadas de proveer el estímulo necesario, copia y repetición, ejercitación permanente y de recompensar o castigar con la desaprobación el uso de lenguaje incorrecto. Todo está basado en la experiencia observable y toda conducta puede ser explicada considerando las condiciones de estimulación externa, sin tener en cuenta el proceso.

Este enfoque de corte altamente positivista se observa en las aulas a través de actividades de repetición y ejercitación de la memoria rescatando un saber de corte hondamente empirista. Díaz Barriga (1991 en Bonadeo, 2016) sostiene que “pareciera que aunque las situaciones sociales vayan modificándose, la didáctica intenta conservar una instrumentación del quehacer pedagógico abstrayéndose de ellas” (p. 34). En contraste con los postulados conductistas, en el tema central de este trabajo que refiere a la didáctica de una lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad, el cerebro, la gramática, las cuestiones biológicas no juegan un papel importante sino que hay una clara vinculación con teorías que tienen a alejarse de perspectivas tecnicistas y donde, además, el contexto tiene un papel importante.

Alrededor de los años setenta comienzan a desarrollarse las teorías cognitivas que centran sus perspectivas en estudios mentales y procesos cognitivos básicos. Los cognitivistas sostienen que hay un mecanismo general que es responsable de todas las formas de desarrollo cognitivo, no sólo lenguaje (Ellis, 1995). Habiendo establecido el surgimiento de esta tradición considero pertinente presentar algunos de sus exponentes.

Bruner (1978), como representante de esta corriente, piensa que el niño tiene algún tipo de conocimiento del mundo real, antes de ser capaz de comprender los misterios de la sintaxis. Antes de aprender a hablar, el niño dispone ya de capacidades cognitivas. Estas capacidades son los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje. El niño necesita la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del mismo. Para pasar de una comunicación prelingüística a una comunicación lingüística, es necesario un escenario rutinario y familiar que posibilite que el niño pueda comprender lo que está sucediendo a su alrededor y el rol del lenguaje en ese contexto. Bruner (1978) sostiene que tanto la complejidad como la confusión nos

abruman fácilmente y que el dominio cognitivo depende de las estrategias que permitan reducir esa complejidad y confusión.

Queda planteada así la necesidad de una persona que ayude construir lo que Bruner llama *andamiajes*, tácticas de los adultos destinados a posibilitar la realización de conductas propias por parte de los niños. Llama a estas rutinas Sistemas de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje (LASS: Language Acquisition Support System). Dentro de este LASS es relevante la presencia del "*habla infantil*", esto es la forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños y que se caracteriza por ser lento, breve, repetitivo, concentrado en el "aquí y ahora" y en su simplicidad (Pinker 1995); esta manera de comunicarse le permite al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales. Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje.

Este enfoque propicia aprendizajes por descubrimiento a través de *andamiajes* donde el docente promueve que los alumnos descubran por sí mismos el aprendizaje y los contenidos. Se trata de un cambio de actitud, una educación donde no se dé la imposición sino la interacción basada en el diálogo, donde se fomente el interés por aprender. Lo importante es aprender a aprender, buscar procedimientos para la resolución de problemas, establecer referencias que le permitan situarse ante un interrogante, que se valoren más los procedimientos que las soluciones, porque el saber es un proceso, no un producto. El maestro propone formas de mirar la vida, ayuda a la negociación de sentido, tratando de adaptarse a las características evolutivas del niño. Esta negociación hace referencia a la analogía que se crea con una de las etapas del niño cuando es bebé: los balbuceos o gestos que la madre logra interpretar para satisfacer las necesidades del niño. Con el transcurrir del tiempo, entre ambos existen ciertas actividades en las que se negociará qué nombres se les dará a ciertos objetos. En el aula se da un proceso similar con el adulto docente que interpreta lo que el niño necesita pero propone actividades para que su nivel de pensamiento evolucione y vaya incorporando lenguaje para continuar interpretando el mundo de acuerdo a las etapas evolutivas.

Dentro de la perspectiva del desarrollo cognitivo, otro exponente es Piaget (1991) quien sostiene que "[e]l período que se extiende entre el nacimiento y la adquisición del lenguaje está marcado por un extraordinario desarrollo mental." (p. 17). Define a este período, de dieciocho meses a dos años, como "conquista" del universo

que lo rodea a través de las percepciones y los movimientos. Se trata de un período sensorio-motriz que precede al lenguaje. Su inteligencia es el producto de ambos, de su entorno y de ciertas estructuras mentales que interactúan entre sí. La aparición del lenguaje le permite (al niño) narrar episodios pasados y anticipar las acciones que desarrollará. “El promedio de edad situado en los siete años, que coincide con el principio de la escolaridad propiamente dicha del niño, señala un giro decisivo en el desarrollo mental.” (p. 54)

El niño interpreta y recrea su entorno a edades diversas y va pasando por una serie de estadios, en un orden inalterable, aun cuando este pasaje varíe de un niño a otro. Piaget era biólogo y sostenía que la fuente de conocimiento es la acción y que el organismo actúa cuando entra en relación con el ambiente que lo rodea. Destacaba, además, los prerrequisitos cognitivos como condición para la aparición del lenguaje, ya que la posibilidad de emplear y combinar las palabras responde a la aparición de una capacidad previa, que él denomina "función simbólica", la capacidad que el niño va construyendo en el "estadio sensomotor". En este estadio, antes de adquirir el lenguaje, el niño hace imitaciones, “hace como si”, atribuye significados diversos a los objetos en sus juegos, no por imprecisión o incoherencia sino porque los usa como símbolos, como significantes de otras cosas. Todas estas conductas evidencian que la función simbólica o representativa está emergiendo. Aun cuando el lenguaje esté constituyéndose durante ese mismo período, no es para Piaget el origen de esas diversas manifestaciones de la actividad simbólica.

Como puede verse, para Piaget el niño interpreta y recrea su entorno, construye un conocimiento acerca de cómo funciona el mundo a través de sus propias acciones y así va desarrollando sus capacidades de cognición y adquiriendo el lenguaje. Me pregunto acerca de qué mundo recrea sino aquel que lo constituye e identifica. Por lo tanto si los objetos que necesita representar y las voces que lo ayudan a simbolizarlos surgen de ese diálogo entre el sujeto y su entorno, se podría decir que desde muy pequeño va construyendo su lengua para poder construir su identidad, su subjetividad, que además estará atravesada por su lugar social, de su nacionalidad, religión, etnia y género.

Finalmente, Lev Vigotsky (1978), precursor de la teoría Socio Histórica, explica el desarrollo humano en términos de interacción social. Se refiere a la interiorización de

instrumentos culturales, como el lenguaje, que inicialmente no nos pertenecen, sino que son propios del grupo humano en el que nacemos, el cual nos transmite los productos culturales a través de la interacción social. La mediación es uno de los conceptos centrales en la obra de Vygotsky y puede entenderse como el puente que le permite a una persona llegar a un nuevo conocimiento.

Para Vigotsky (1995) existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores, con las que nacemos, naturales y determinadas genéticamente, y las superiores, que se adquieren y desarrollan a través de la interacción social. Como los sujetos se encuentran en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por esa sociedad, mediadas por la cultura. Para él la inteligencia se desarrolla debido a determinadas herramientas psicológicas, a las que podríamos considerar como una especie de puente entre las funciones inferiores y superiores, que el niño descubre en su medio ambiente, entre ellas el lenguaje, que se considera como herramienta fundamental, ya que posibilita tomar consciencia de sí mismo y actuar en consecuencia.

En la concepción sociocultural del desarrollo no se puede considerar al niño como un ser aislado del medio sociocultural. Los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza. Al hablar de la interacción entre aprendizaje y desarrollo, Vygotsky (ob. cit.) plantea que los problemas en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse sin plantear la relación entre aprendizaje y desarrollo de niños en edad escolar. Sostiene que el niño aprende el lenguaje a partir de los adultos, que adquiere información a través de las preguntas y respuestas y que al imitar a los adultos y al ser corregido desarrollan gran cantidad de habilidades. Desarrolla el concepto de zona de desarrollo próximo para definir a “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (p. 133) El autor se refiere a una zona en que se definen las funciones que el niño todavía ha madurado, pero que se hayan en proceso de maduración, se refiere a funciones que en breve madurarán pero que ahora son incipientes.

El papel de los adultos, en cuanto representantes de la cultura en el proceso de adquisición del lenguaje y de apropiación de una parte de ella (la lengua), devela la existencia una interacción social pero además de una interacción con los productos de la

cultura. De ahí que se considere interacción sociocultural. El reto del docente es partir del conocimiento que el niño tiene y le permite realizar determinadas tareas (nivel de desarrollo real) para poder llegar al nivel de desarrollo posible.

Adquirir el lenguaje en la teoría sociocultural de este investigador supone mediar entre ese producto cultural y las herramientas que tiene el niño, andamiar un proceso de apropiación de la lengua que va más allá de poder recrear el entorno y contribuir a la cultura sino de construir nuestra propia subjetividad en un lugar y tiempo determinado. “La Lengua determina las situaciones y los objetos, los objetivos y las aspiraciones de una clase social y contribuye por lo tanto a forjar la identidad sociocultural de los individuos” (Alisedo, 2006. p. 147).

Emilia Ferreiro (1979) y Ana Teberosky (1989) son las representantes de esta tradición cognitiva con el enfoque psicogenético para la lectoescritura. Fieles representantes de Piaget, estas autoras, han investigado y descubierto una progresión en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura que desarrolla hipótesis sobre la lengua escrita. La aplicación de la teoría piagetiana en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito tiene sus críticas (Uranga, 2016), asimismo la consideración del proceso de adquisición de la lengua por cuanto se lo considera, según Sánchez Blanco (2008) como reproducción del entorno sin reflexión alguna, sin crítica social.

Una visión crítica de la enseñanza de la lectoescritura en la Etapa Infantil implica una toma de conciencia de los docentes acerca de cómo la palabra escrita ha sido y es utilizada, por un lado como instrumento para dominar y contradictoriamente ser dominado, de forma que ha constituido y constituye un poderoso medio para la colonización sociocultural, sexual y económica; y por otro, paradójicamente, como recurso para defenderse de esta dominación, porque nos permite, entre otros aspectos, tomar contacto y unirnos con otras personas para transformar y mejorar la realidad en una dirección más equitativa, acceder a sus ideas y ofrecer las nuestras para su discusión. (p. 7)

Las teorías anteriores, en cuanto cognoscitivas, estudian las lógicas del cerebro para que el aprendizaje suceda y reseñan el papel de entorno más próximo y la intervención de los adultos en la construcción del lenguaje, posición teórica que dista de

la perspectiva de este trabajo que aborda la construcción del lenguaje en comunidades signadas por la pobreza y la exclusión, prepondera el papel de la comunidad en la construcción de ciudadanías críticas y se refiere al lenguaje como construcción cultural relacionado con la identidad de cada sujeto en su propia comunidad.

En los años noventa hubo una congruencia de ideas que tendieron a la reestructuración de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Kumaravadivelu, 2001) y se inicia un debate acerca de la comprensión que tienen los docentes respecto del constructo método. A partir de allí emerge la necesidad de buscar opciones poco convencionales que permitan a los mismos docentes planificar y buscar su propia manera de enseñar sin seguir principios artificiales que en general están alejados del aula (Martínez Rodríguez, Diana, 2011).

Kumaravadivelu (2001) propone la condición del post- método como la posibilidad de trascender las limitaciones del método y encontrar una alternativa para diseñar estrategias de enseñanza y estructurar los conocimientos acerca de la lengua (la lengua extranjera en nuestro caso) debido a que los docentes, según este autor, además de alejarse de prescripciones taxativas, no tenían lugar para la consideración de sus propias conceptualizaciones. Investigaciones recientes sobre las lenguas extranjeras (Kumaravadivelu, 1994) señalan un viraje hacia una "condición de post-método" que pretende revisar la relación entre teóricos y docentes pensando en estrategias que puedan implementarse en las aulas hoy, en las que el docente tenga autonomía y donde se relacionen teoría y práctica. Argumenta que mientras el concepto convencional de método da derecho a los teóricos a construir teorías de la pedagogía orientadas al conocimiento, la condición post-método faculta a los docentes a construir teorías de sus práctica y generar innovaciones específicas para cada lugar, orientadas a la práctica áulica.

Al hablar de pedagogía Kumaravadivelu (1994) hace referencia a estrategias de la clase, materiales de enseñanza, currículo, objetivos y evaluación, y también a una amplia gama de experiencias políticas y socioculturales que influyen directa o indirectamente en la enseñanza de una lengua extranjera. Esta pedagogía post-método debe facilitar el avance de una enseñanza de idiomas contextualizada basada en una verdadera comprensión de particularidades lingüísticas, socioculturales y políticas locales, obliga a repensar la relación entre teóricos y docentes permitiendo a los

profesores construir su propia teoría de la práctica, y estimular la conciencia sociopolítica que los docentes traen consigo para ayudar a la búsqueda de formación de identidad y transformación social. En definitiva, busca un marco abierto, coherente, basado en la teoría actual, empírica con ideas pedagógicas que permitan a los docentes teorizar su propia práctica.

Esta condición de post-método (Kumaraadivelu, 2003) reconoce el potencial docente no sólo para enseñar sino para actuar autónomamente dentro de las limitaciones académicas y administrativas impuestas por las instituciones, currículo y libros de texto. Además promueve la capacidad de los profesores para saber cómo desarrollar un enfoque reflexivo de su propia enseñanza, cómo analizar y evaluar su propia práctica docente, cómo propiciar cambios en su clase y cómo monitorearlos.

Kumaravadivelu (1994, 2003) propone un marco estratégico que comprende diez macro-estrategias. Se trata de pautas amplias que, según él, pueden orientar a los docentes en el diseño de sus propias estrategias, en sus propios contextos y con sus propias necesidades y se refieren a nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera: maximizar las oportunidades de aprendizaje, facilitar la interacción y la negociación, minimizar las confusiones de percepción de los alumnos y docentes, activar aprendizajes intuitivos, promover la conciencia acerca del lenguaje y contextualizar la información lingüística, integrar habilidades lingüísticas, promover la autonomía del alumno, desarrollar la conciencia cultural y garantizar la relevancia social de la enseñanza y el aprendizaje.

No son recetas sino un modo de hacer docencia e incorporar en la enseñanza de lenguas nuevos parámetros (Kumaravadivelu, 2003): la particularidad porque no acuerda con principios prescriptos para el trabajo del aula sino con la sensibilización con el contexto respetando la lingüística local y sociocultural, la practicidad que le otorga relevancia al trabajo y conocimiento docente poniéndolo en un plano de igualdad con los teóricos y la posibilidad como oportunidad de trabajar la conciencia sociopolítica de los estudiantes para construir ciudadanías capaces de transformar la sociedad.

Aun cuando Kumaravadivelu es criticado por defensores del método (Harmer 2009, en Martínez Rodríguez 2011) sosteniendo que este proporciona instrucciones claras, da un orden necesario y ofrece una secuenciación de técnicas, el post-método

inicia un cambio de paradigma con la autonomía docente, el lugar que le otorga a las prácticas áulicas y el uso crítico de las macro estrategias de enseñanza. La enseñanza en el marco de la pedagogía post-método se muestra pertinente a los cambios tecnológicos actuales, a la investigación de la propia práctica, al diseño de estrategias para atender a las infancias que nos toca vivir, situados en sus comunidades singulares y con una visión crítica que favorezca el análisis de la realidad en que vivimos.

Cobran particular relevancia, para este trabajo, las macro estrategias relacionadas con la adquisición del lenguaje, en tanto particularizado, contextualizado y con posibilidad de conocer el contexto para comprender las necesidades lingüísticas. Asimismo las estrategias relacionadas con la conciencia cultural y la sensibilización con el entorno social, político, económico y educativo por cuanto permiten pensar en sujetos signados por una cultura, atravesados por fenómenos sociales y políticos que nos comprometen.

Como ha sido expuesto, cabe la posibilidad de que haya una facultad innata para la adquisición del lenguaje pero indudablemente el conocimiento de nuestra propia lengua se transmite culturalmente, se adquiere en virtud de la pertenencia a una determinada sociedad (Lyons, 1984). La sociedad en la que se desenvuelven los sujetos le proporciona los datos que esa facultad necesita, las lenguas no pueden captarse fuera del contexto de la cultura en que se insertan. No cabe lugar a dudas que el lenguaje constituye un hecho cultural en sí mismo, de allí la importancia de estimular la sensibilización con el contexto. La enseñanza de una lengua extranjera en contexto de pobreza y exclusión, donde la globalización favorece puntos de contactos con la lengua materna, constituye una oportunidad de estimular competencias lingüísticas y comunicativas que permiten a los sujetos comprender otros modos de vida y poder así fomentar una visión crítica de la lengua y de las relaciones que esta entraña.

ii) La lengua extranjera y el proceso de interlengua.

Hablar de la Lengua Extranjera en las escuelas primarias en la provincia Santa Fe es hablar de un espacio en el último año del nivel que lleva casi dos décadas abordando el aprendizaje de una lengua propia, en principio, de otras culturas y en este momento patrimonio de todo el mundo y que está en permanente contacto con la

nuestra. Se trata de habitar un espacio de enseñanza que se suma a más de un siglo de Educación Primaria, vinculado con la adquisición de una Lengua Extranjera y donde se está tratando de descubrir el enfoque apropiado para facilitar a los ciudadanos santafesinos el acceso a otra lengua.

Las perspectivas teóricas respecto de la adquisición del lenguaje que he revisado hasta aquí abren un panorama acerca de las diferentes teorías y las correlativas propuestas pedagógicas para la enseñanza de las lenguas. Si bien las investigaciones en general hacen referencia al estudio de una segunda lengua nos brindan las regularidades necesarias para desafiar la enseñanza de la Lengua Extranjera. Ellis (1995) va planteando interrogantes acerca del proceso de adquisición de una segunda lengua que trazan un paralelismo en cuanto al abordaje de la Lengua Extranjera. Plantea incógnitas acerca de las contribuciones que hacen los factores externos y la situación social en la que el aprendizaje tiene lugar. De la misma manera se pregunta por el rol de los factores internos en el proceso de enseñanza y los plantea en términos de procesos mentales que el alumno utiliza para construir conocimientos. Algunos de estos procesos dan cuenta de cómo el alumno hace uso del conocimiento existente de su lengua materna, de estrategias de aprendizajes o de propiedades universales de la lengua para internalizar conocimientos de la segunda lengua. Estos se evidencian en un proceso conocido como *interlengua*. Otros procesos dan cuenta de cómo el alumno hace uso de lo que conoce para enfrentar las dificultades de comunicación. Estos procesos internos han sido extensamente estudiados por la Psicología Cognitiva y la Lingüística. Un análisis exhaustivo del proceso de enseñanza amerita tener en cuenta ambos factores (internos y externos) y cómo ambos se interrelacionan, cuestión en la cual aún hay un camino muy largo por recorrer.

En su análisis sobre la adquisición de una segunda lengua, Ellis (1995) considera que para explorar el proceso de adquisición se pueden estudiar los siguientes factores: la producción de los alumnos como fuente de estudio de regularidades, los factores externos, la relación con el contexto, la interacción con otras experiencias, los mecanismos mentales de los alumnos, altamente velados por cuanto inconscientes y finalmente la diferencias individuales entre estudiantes, esto es: motivación, aptitudes, la capacidad de realizar inferencias y de automonitoreo, cuestiones que fundamentan por qué unos aprenden más rápido que otros. Todas estas áreas se interrelacionan, pero

el estudio de la lengua que producen los alumnos es central porque nos provee (a los docentes) información para construir y evaluar el proceso de aprendizaje

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera los sujetos van construyendo un sistema a partir de hipótesis sobre la lengua que aprenden desde distintas fuentes de conocimiento; elaboran estas hipótesis desde lo que saben sobre esa lengua extranjera, desde su lengua materna, desde lo que conocen acerca de la función comunicativa de la lengua y desde su visión del mundo, la vida y los seres humanos. Estas hipótesis constituyen un sistema para ellos legítimo y que logra, por el momento, dar una suerte de orden al sistema lingüístico que están adquiriendo. Muchos de los trabajos acerca de lo que los docentes consideramos “errores” (Chamot, 2004; Oxford, 1990, 1999, 2003) focalizan hasta qué punto la adquisición de una segunda lengua es el resultado de la *transferencia* de la lengua materna, es decir la construcción de reglas similares a las que formularon durante el período de adquisición de la lengua materna: *interlenguaje e intralenguaje*

El concepto de interlengua (Selinker, 1972) permite explicar la adquisición de una lengua como un proceso lógico y sistemático. Da cuenta del desarrollo de una gramática considerada provisoria y dinámica, con coherencia y sistematicidad interna, aunque muchas veces no guarde relación estrecha con la lengua standard a la que apunta. En el tránsito por diferentes estadios de interlengua, el hablante estructura y ordena los elementos lingüísticos de maneras diferentes, siempre acercándose a la lengua extranjera. Se trata de estructurar y ordenar la información lingüística que el entorno le provee. Este concepto representa la base para el estudio de los errores de los alumnos, que ya no categoriza como tales sino como configuraciones de diferentes estadios de aprendizaje.

Expresar la importancia del análisis del error en el proceso de adquisición de una lengua extranjera implica reconocer claramente determinadas evidencias que permiten comprender el desarrollo del proceso y cómo distintos aspectos cognitivos y afectivos se relacionan con el sistema lingüístico. La teoría de la interlengua permitió refutar las perspectivas conductistas, de acuerdo con las cuales el aprendizaje de una segunda lengua se realizaba de la misma manera que cualquier otro, utilizando para ello la imitación, la repetición, el reforzamiento, todo condicionado desde el entorno, lo que no permitía que fluyeran las producciones propias. Y sin embargo, puede que alguien lo

niegue. Aún se observa la persistencia de formatos relacionados con la modernidad en las aulas (Tiramonti, 2011, 2005) y incluso en la clase de inglés. El estudio de los “errores” de los hablantes de lengua extranjera permitió observar que muchos se debían a la transferencia que se realizan de las reglas de su lengua materna (*interlengua*) y que otros demostraban que iban avanzando de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo (*intra lengua*) (Ellis, 1995.: 19)

En las primeras etapas de la adquisición de lenguas extranjeras podemos hablar de una marcada interferencia de la lengua materna o transferencia interlingual. Esto se debe a que como la lengua que se estudia aún no es familiar para el sujeto que la aprende, este se apoya en el sistema lingüístico que conoce, es decir, en su lengua materna, haciendo producciones que responden a las estructuras lingüísticas conocidas: *interlenguaje*. A medida que el alumno adquiere más información del nuevo sistema lingüístico que está aprendiendo, realiza una construcción creativa manifestando generalizaciones erróneas dentro del sistema de la segunda lengua como resultado de la construcción de determinados aprendizajes, incorporando nuevas estructuras a sus conocimientos previos. Este es un proceso similar al que se da en los niños cuando adquieren su propia lengua. También se da, en la adquisición de ambas lenguas, el proceso de *variabilidad*, cuando el niño frecuentemente usa una estructura en una ocasión y otra estructura diferente en otra. Todos estos factores nos dan indicios de qué sucede en el interior del niño, con sus estructuras mentales, con su proceso de adquisición de la lengua, y nos permiten observar, analizar el desarrollo e intervenir pedagógicamente, respetando todas y cada una de las etapas por las que está atravesando el sujeto que aprende. Pero ¿qué pasa con aquellos factores relacionados con el entorno? ¿Qué papel juegan en estos procesos de enseñanza y aprendizaje?

Los factores externos (estímulos externos, actitudes, intereses y entorno cultural), internos (lógicas que ocurren en el cerebro al momento de la adquisición lingüística), generales (la edad, la motivación, el estado afectivo, la aptitud para el aprendizaje lingüístico, entre otros) (Ellis, 1995) son de gran importancia al momento de poder analizar las *estrategias* que los estudiantes emplean deliberadamente para mejorar su aprendizaje y dar lugar a las diferencias individuales de los estudiantes, estrategias que resultan de gran valor para el trabajo docente dentro del aula.

El trabajo docente en el monitoreo de la adquisición de la lengua extranjera está muy relacionado con las *estrategias* que desarrollan los alumnos y que representan sus intentos de aprender. Michael O'Malley y Anna Chamot (1990) las definen como pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información. Acerca de la lengua extranjera particularmente Oxford (1990) enuncia las estrategias de aprendizaje como acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes, con frecuencia de manera intencional, utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera, y agrega que éstas pueden propiciar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua, y además reconoce la necesidad de las mismas en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Conocer e identificar estas estrategias es de gran importancia en la tarea docente por cuanto otorga herramientas a los profesores para promover el desarrollo del proceso de aprendizaje de la nueva lengua mediante el uso de aquellas que sean más convenientes para los alumnos. Distintas categorizaciones se han realizado y todas ellas apuntan a conocer las lógicas que encierran cada una para poder optimizar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera específicamente.

Por un lado O'Malley y Chamot (1990) identifican tres tipos de estrategias: las *metacognitivas* que requieren de reflexión, planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje, y esto incluye atención dirigida y selectiva, autoevaluación y autocontrol; las *cognitivas* que están limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican un manejo más directo del material, esto es: traducción, agrupación de elementos, repetición, toma de notas; y las *socio-afectivas* que están relacionadas con la mediación y transacción social con otras personas, como es el trabajo cooperativo, las preguntas aclaratorias. Por otro lado, y para el aprendizaje de una lengua, Stern (1992) reconoce cinco tipos: las de *control* y *planificación* que se refieren a la intención del estudiante de dirigir su propio aprendizaje; las *cognitivas* donde se desarrollan pasos u operaciones utilizadas para aprendizajes, soluciones de problemas, transformación o síntesis de materiales de aprendizajes; las *comunicativo-experienciales* que evitan la irrupción en el flujo de la comunicación, incluyen los gestos, el parafraseo; las *interpersonales* que monitorean el propio aprendizaje del estudiante y evalúan su propio desempeño (en este sentido los estudiantes deben contactarse con hablantes nativos y familiarizarse con la

lengua que es objeto de estudio); y por último las *afectivas* relacionadas con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura.

Una tercera clasificación es propuesta por Rebecca Oxford (1990) cuya organización se relaciona con el desarrollo de la competencia comunicativa, donde el estudiante juega un papel más activo y responsable en el aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar propone la distinción entre *estrategias directas e indirectas*. Dentro de las primeras están: las de *memoria*: que permiten almacenar información y recuperarla cuando se necesite; *cognitivas*: que permiten hacer operaciones mentales para construir aprendizajes significativos, las que se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera y *compensatorias*: las que ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimientos y poder dar continuidad a la comunicación. Todas las llamadas directas involucran directamente a la lengua extranjera y requieren de un proceso mental; se emplean para desarrollar las cuatro macrohabilidades: leer, escuchar, hablar y escribir. Dentro de las segundas se encuentran las *metacognitivas*: las que ayudan a dirigir, regular y autoevaluar aprendizajes, las *afectivas*: permiten controlar los sentimientos, motivaciones y actitudes que se relacionan con el aprendizaje de la lengua y las *sociales*: que facilitan la interacción con otros en distintas situaciones discursivas. Estas últimas no se relacionan directamente con la lengua que se estudia pero sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión.

En la vida del aula se alojan heterogeneidades que nos desafían y reclaman permanentemente. Recuperar, sistematizar y conceptualizar los saberes que estas infancias tienen y construyen, es tarea del docente. Somos quienes debemos hacernos cargo de reconocer las diferencias individuales de los sujetos que aprenden y trabajarlas. Hablo de la intencionalidad explícita y planificada del docente para disponer y ofrecer las condiciones, herramientas y recursos que permitan a todos los alumnos apropiarse y manejar conocimientos para alcanzar los aprendizajes que se buscan. De esta manera, el docente tiene la oportunidad de realizar un proceso que lo ayude a orientar, preguntar, señalar, construir y reconstruir junto con los alumnos, a evaluar y autoevaluar de manera permanente, a identificar dónde está el error, pedirle que lo descubra y reconocer avances para poder diseñar los recursos necesarios. El proceso pedagógico está fuertemente atravesado por la posibilidad de desarrollar aquellas competencias y

habilidades que le permitan a cada niño construir aprendizajes significativos y perdurables, que en palabras de Adriana Puiggrós serían Aprendizajes Socialmente productivos, “saberes que ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo, ya sean conocimientos y capacidades distribuidas ampliamente en la sociedad; son los que sirven en última instancia al desarrollo del conjunto”. (Puiggrós y ot. 2004. p. 258-259).

f) Saberes Socialmente Productivos y la enseñanza de una lengua extranjera

En sintonía con lo expuesto aquí acerca de la importancia de la construcción del lenguaje en sujetos que habitan los territorios de pobreza hoy y en función de considerar el sentido real de nuestras prácticas docentes vinculadas con el conocimiento, es que señalo la categoría saberes socialmente productivos (Puiggrós, 2004) porque implica la resignificación del papel social y cultural del conocimiento. Se trata de saberes del sujeto que transforman la naturaleza y la cultura, enriqueciendo el capital cultural y de los que la escuela no puede estar ajena porque está inmersa en entornos en los que estos circulan. La tarea docente está en tratar de restituir la trama social, los vínculos sociales, que están ahí en la cotidianidad. En ese sentido, el contacto con las comunidades, con los grupos y las personas, con las experiencias de las subjetividades constituye la oportunidad de darle contenido y valor a eso que llamamos saberes, pero no a los saberes aislados de los contextos y de las necesidades sociales sino aquellos que hoy son capaces de integrar e incluir socialmente a nuestros alumnos, de construir y reconstruir una cultura que opere como instancia de reconocimiento de los sujetos. Puiggrós y Gagliano (2004) definen a estos saberes como

aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. (p. 58)

Bertha Orozco Fuentes (2009), desde una perspectiva complementaria, plantea la necesidad de incorporar esta perspectiva sobre los saberes y la posibilidad de articularlos y reactivarlos con legados pedagógicos latinoamericanos en cuanto posicionamiento que nos permita recuperar elementos nuevos que han sido ensayados o propuestos en toda América Latina para ponerlos en diálogo y tensión con formas clásicas de categorización didáctica.

Cabe preguntar aquí: ¿podríamos hablar de la Lengua Extranjera como uno de los elementos nuevos que hay que comenzar a incluir como parte de la reconstrucción de una trama social que hoy nos atraviesa? Comenzar a construir el tejido social que nos dejaron las diferentes crisis por las que atravesó nuestro país (dictadura militar, neoliberalismo de los años noventa, crisis de 2001, y la crisis internacional de 2008 entre otras) con trabajadores fuera del circuito laboral y niños y niñas fuera del sistema educativo es, en primer lugar, una de las responsabilidades de la educación y más precisamente la escuela reciente, ya que es la que conoce y vivencia muy de cerca las necesidades, los intereses de la comunidad y los saberes que se fueron perdiendo. Identificar cuáles son aquellos saberes que construyen y precisan construir nuestros niños y jóvenes hoy, y que hay que comenzar a incluir en esta nueva trama social y en el currículo escolar, también es tarea de la escuela. Aquí se encuentra la lengua extranjera, desafiando las nuevas subjetividades, las nuevas infancias, poniendo en tensión los saberes heredados con aquellos que hoy surgen como necesidad de un contacto permanente con un mundo lejano y que podemos apreciar y vivenciar a través de múltiples formatos. Adriana Puigros (2005) reclama el carácter socialmente productivo de los saberes que se seleccionan para construir las currículas escolares.

¿Cuál es el vínculo que podemos establecer entre la reconstrucción de saberes socialmente productivos, currícula escolar e infancias de los bordes? Lidia Rodríguez (2009) plantea que la escuela tiene un sentido social que se puede visibilizar en los “bordes” del sistema, donde se alojan sujetos y conflictivas problemáticas pedagógicas; sujetos negados o invisibilizados en los discursos hegemónicos, aquellos que padecen la exclusión social y a los que se les suma la exclusión educativa. En definitiva, estos sujetos son los que ella denomina “marginados pedagógicos”. El trabajo de construir y visibilizar los saberes socialmente productivos es un trabajo político pedagógico. Exige formular y seleccionar saberes para ponerlos en tensión con aquellos apreciados como

significativos para los actores sociales siempre que ese saber juegue un papel importante en la construcción de la identidad.

La construcción de identidad no puede pensarse sin la experiencia, en cuanto a su legado histórico cultural, a sus formas de vida y trabajo presentes, y en cuanto a sus rasgos de subjetividad, también. La experiencia es compleja, involucra diversas dimensiones, tiempos e historias. A partir de estos principios podemos pensar en contenidos curriculares, no sólo centrados en contenidos de la ciencia, sino articulados a los contenidos de la experiencia. Siguiendo a Orozco (2009), lo socialmente significativo nos invita necesariamente a pensar el aprendizaje como un intercambio y lucha de códigos culturales.

La autora menciona a Paulo Freire al hablar de la tarea docente abocada a encontrar temas sentidos como problemas y que despierten interés en la comunidad, a construir y hacer visibles los saberes socialmente productivos en el marco de un proyecto de sociedad. Enfatiza que serán socialmente productivos aquellos saberes que le permitan al sujeto poder analizar la situación en que se encuentra desde una perspectiva totalizadora, que permitan ubicar la problemática vivida, las situaciones sentidas como límites en el marco de una realidad más amplia, donde se puedan construir identidades sólidas, complejas y plurales. La cuestión reside en distinguir saberes importantes de emergentes, problemáticas que importen a la construcción de identidades culturales. Al respecto, Alliaud y Antelo (2008) agregan que

“[l]a centralidad del contexto se mezcla con la disputa por la apertura de nichos de enseñanza en las instituciones (...) Como si nuevas situaciones poblacionales o, directamente, nuevos campos del saber inspirados en mudanzas/conquistas sociales dieran forma a lo que debe ser enseñado. (...) Se trata de algo que podríamos llamar *teach on demand*, es decir, la adecuación absoluta y definitiva de la enseñanza a las demandas que el contexto plantea.” (p. 37-38)

g) Construir la enseñanza: rasgos para configurar una perspectiva crítica en la Didáctica de una Lengua Extranjera

i) Sobre la Didáctica Específica de las Lenguas Extranjeras

Referirse a la didáctica específica de las lenguas extranjeras implica reconocer que no hay muchos trabajos de investigación ni producciones teóricas sobre el tema que dé cuenta de la larga trayectoria que tiene nuestro país en la enseñanza de las diferentes lenguas y del caudal de situaciones en las que éstas juegan un papel pedagógico importante a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio argentino (Baraldi, 2006, Klett, 2005). Flavia Bonadeo (2015) describe la didáctica de las Lenguas Extranjeras, entre la que considera el inglés, como “un campo de ausencias y préstamos (...) la enseñanza de LE y su didáctica han marchado muy de la mano de los desarrollos de la industria editorial extranjera y de las iniciativas de organismos culturales internacionales” (p. 28)

Klett (2010 y 2013) plantea que la construcción de la didáctica de las lenguas extranjeras se inició sin identificar ni delimitar un objeto, como sí lo hicieron otras disciplinas. Caracterizada por la ausencia de reflexión, está fuerte e históricamente ligada al análisis, la estructuración, experimentación de actividades áulicas y a la búsqueda de aprendizajes. La autora la define como una serie de principios y reglas que se destinan a una práctica, habla de una disciplina prescriptiva, normativa y formada en postulados positivistas y funcionalistas de la ciencia. Entre pugnas pedagógicas y prescripciones para el aula (hasta los años setenta que se reconfigura el objeto de la lengua incluyendo aspectos extralingüísticos y sociales) la didáctica de las lenguas extranjeras se legitimaba en la lingüística (Klett, 2013).

Haciendo un breve recorrido histórico y al referirse a la relación de la lengua materna y la lengua extranjera en los aspectos didácticos Klett (2005) reconoce que el “método gramática – traducción”, o “tradicional”, se adoptó en Occidente en la Edad Media (para aprender Latín) y luego se institucionalizó (hasta fines del S XIX). Más tarde, con el “método directo”, “audio-lingual” y “audio-visual” se destierra a la lengua materna se utiliza desde el inicio la lengua extranjera y se recurre a elementos no verbales, tales como mímica y gestos. Subyacía la teoría asociacionista: asociar la forma con el sentido, el objeto con el nombre.

En los años cincuenta continuaron excluyéndose a la lengua materna, pero se introdujeron nuevos procedimientos que contaban con el aval científico: los propuestos por la psicología conductista. Klett (2005) agrega que bajo los supuestos de evitar

errores, “el aprendizaje será más eficaz si se evitan los errores y si la materia a enseñar se presenta en unidades mínimas, paso a paso, en una progresión basada sobre todo en el criterio de simplicidad de los elementos lingüísticos, la frecuencia de uso y la preeminencia de la forma por sobre el sentido” (p: 57). Más tarde apareció el Análisis Contrastivo como propuesta de comparación entre lenguas. Para su aplicación se necesitó conocer la organización de ambas lenguas y así poder detectar las zonas no coincidentes de modo de prever problemas en el aprendizaje, desarrollando así un rol predictivo. En los setenta nació el enfoque comunicativo en el que la psicología cognitiva reemplazó al conductismo. El aprendizaje era concebido como proceso y el aprendiz, un sujeto activo y creador capaz de trabajar con elementos lingüísticos a partir del conocimiento de la lengua materna. Galison (en Klett, Ib.) señalaba que “[e]n el enfoque comunicativo la lengua materna logra finalmente el derecho oficial de admisión ya que se la aconseja cuando puede ayudar a comprender una regla y cada vez que resulta más económico aceptar su empleo que rechazarlo” (p: 58)

Al considerar a la didáctica y su relación con los problemas de la actualidad, Klett (2013) propone una didáctica de las lenguas extranjeras (en plural), una didáctica transversal. Destaca la posibilidad de que las lenguas extranjeras se conecten con otras ciencias con las que tienen mucho en común: psicología, ciencias sociales, ciencias del lenguaje y de la educación. Deja de lado la posibilidad de una didáctica única y monolítica para todas las lenguas extranjeras, a la vez que tampoco se proclama a favor de didácticas específicas de cada lengua aislada. Más bien propicia un diálogo plurilingüe configurado en una didáctica amplia y diversificada de las lenguas extranjeras, que está abierta a las modificaciones necesarias, que también genere la posibilidad de recibir y procesar las diferencias de cada lengua y de cada cultura.

Al respecto, Michael Byram (2002) destaca que cuando hay un intercambio lingüístico, las identidades sociales de las personas son inevitablemente parte de la interacción social entre ellos. Enseñar una lengua extranjera es tomar consciencia de que hablamos, escuchamos una lengua que no nos pertenece y esto tiene influencia en lo que decimos, cómo lo decimos, qué esperamos, etc. en definitiva, está atravesado por nuestra identidad nacional. Entonces, la enseñanza de una lengua extranjera estimula la competencia intercultural, la capacidad para garantizar un intercambio y comprensión entre personas de diferentes identidades sociales. De esta manera, desarrollar la

dimensión intercultural en el aula de inglés implica abordar la competencia lingüística e intercultural, preparar a los alumnos para interactuar, entender y aceptar a personas de otras culturas como individuos con perspectivas, valores y comportamientos diferentes, de modo que puedan valorar esta interacción como una experiencia enriquecedora.

Paricio Tato (2014) habla del desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de lengua extranjera en referencia a la conexión entre culturas y análisis de la propia cultura y la extranjera.

“Esta conciencia intercultural supone, según el *Marco europeo*, una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad o comunidades desde la perspectiva de los demás, plagada frecuentemente de estereotipos (visión ésta con la que se pretende luchar). Así, el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad cuya lengua se estudia (similitudes y diferencias) producen una conciencia intercultural que abarca la conciencia de la diversidad regional y social en los dos mundos.” (p. 222 - 220)

Sercu (2000) agrega que en el desarrollo de esta competencia intercultural, lengua y cultura se deben abordar de forma integrada, los objetivos deben ser definidos en términos de conocimiento, habilidades y actitudes, el diálogo debe ser parte fundamental y la formación de la identidad habrá de estar involucrada y directamente relacionada con el empoderamiento y el aprendizaje autónomo.

Klett (2013) reivindica a la didáctica como una disciplina no aplicacionista sino autónoma, que pueda conceptualizar y elaborar sus propios modelos teóricos, desde la observación de la propia práctica y también con la colaboración de otras disciplinas. Propone una didáctica que encarne relaciones con la lengua materna, por su omnipresencia en la vida de los sujetos y su poder catalizador en la construcción de conocimientos.

Finalmente, Lucas y Vidal (en Klett, 2009), al referirse a las competencias y contextos de enseñanza de la lengua extranjera en el nivel primario, concluyen que las competencias cognitivas, meta cognitivas y comunicativas interactúan en el individuo y

operan como básicas en la clase. Además instan a que se desarrollen cada una de ellas *coma* ya que favorecen la formación de ciudadanos democráticos y críticos: “frente a un problema o conflicto determinado puede identificar puntos de vista de otros, con sus fundamentos, tomar una posición propia, sostenerla mediante argumentos y actuar consecuentemente.” (p: 141)

ii) Acerca de la perspectiva crítica en la didáctica

El proceso de construcción en la práctica educativa desde una perspectiva crítica en la didáctica requiere sostener a la crítica como sostenedora de las prácticas democráticas y al contexto como un lugar de preponderancia y sensibilidad por cuanto es el lugar donde la política, el poder y la pedagogía se nutren mutuamente. Peter McLaren y Joe Kincheloe (2008) puntualizan que la teoría está representada por los modos de interpretación, análisis y generalizaciones acerca de cómo y por qué funciona el mundo, y el desarrollo de la consciencia crítica está relacionado con la comprensión, el análisis, la capacidad de preguntarse y de intervenir en la realidad social, cultural y económica de nuestra comunidad.

Esta perspectiva advierte que no es posible escindir el trabajo del aula de las condiciones sociales, políticas y económicas que se presentan en la comunidad. En definitiva se trata de prácticas democráticas en el aula, de poner en tensión todo lo relacionado con la representatividad (o no) de las minorías, el lugar de la comunidad pobre en un mundo globalizado latinoamericano, el papel de lo popular en la cultura de nuestros alumnos, las dimensiones hegemónicas y antihegemónicas de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación. Giroux (2008) reafirma que “[e]s imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo, y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando” (p. 20)

Estos autores hablan de puntos fundamentales de esta perspectiva, entre los que destaco a la emancipación y el rechazo a la dominación. Frente a las múltiples formas

de dominación que imposibilitan la toma de decisiones autónomas, esta perspectiva crítica en la didáctica favorece la búsqueda de un proyecto emancipatorio.

Silvana Barboni (2011) en su trabajo “Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo” relaciona estas prácticas críticas con la enseñanza del inglés. Sostiene que esta lengua hoy nos instala en el foco de un debate postcolonial de resistencia y apropiación. Habla de una resistencia sutil pero poderosa y de una apropiación en términos de oportunidades de interacción para enriquecer la visión del mundo, de la propia realidad. Deja de lado la posibilidad de enseñar desde el vacío cultural.

Pone el eje del desarrollo de la conciencia crítica en el reconocimiento y la aceptación de las variadas y complejas identidades culturales que tenemos en el aula, la clase de inglés como exposición de la diversidad cultural y por ende oportunidad para fortalecer la identidad nacional. Declara la posibilidad concreta de empoderar a nuestros niños y jóvenes en estas clases, cuyo punto de partida es la valoración de sus múltiples diversidades (género, etnia, cultura, religión, etc), componente fundamental de la identidad nacional, que se construye diariamente en las aulas de inglés a lo largo de todo el territorio nacional. El aula de inglés es considerada como oportunidad de integrar perspectivas interculturales y de establecer identificaciones con otros modos de vida

iii) Construir la enseñanza desde lo metodológico

De acuerdo a lo planteado hasta aquí, es importante destacar lo metodológico y la perspectiva crítica en didáctica puesto que son dos cuestiones importantes para esta tesis. Por un lado, la cuestión del método requiere plantearse como una construcción, que para este trabajo en particular estaría relacionado con la enseñanza en los márgenes, la lengua extranjera en la escuela primaria, la resignificación del papel social y cultural del conocimiento en los saberes socialmente productivos, donde se tenga en cuenta el contenido, el grupo de alumnos y la intencionalidad del docente. Por otro lado, la perspectiva crítica, en cuanto construcción teórica, invita a vincular el aula con la participación social, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

Cuestionar el modelo único de enseñanza implica considerar diferentes abordajes de la problemática de la enseñanza de una lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad y pensar en la necesaria inclusión de voces y relatos que aporten a su comprensión. La categoría de “construcción metodológica” (Edelstein G. 1997) es la que se favorecerá, en este trabajo, indagar en las particularidades del problema. ¿Por qué plantear lo metodológico como una construcción? Podría destacar algunas cuestiones que fundamentan este supuesto. “Coincidiendo con Díaz Barriga, el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)” (Edelstein, 1997. p: 81)

Definir lo metodológico en la investigación implica acercarse a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción, penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento, decidir de qué manera se abordará esa lógica particular a partir de las singularidades del sujeto que aprende. Esto es plantearse los modos que permitan “deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje” (p: 81)

Esta construcción metodológica constituye una perspectiva teórica que está profundamente vinculada con cuestiones intrínsecas del enseñar y el aprender, que coloca al docente en un lugar diferente, que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico derivados de la práctica. Plantea la construcción, deconstrucción y reconstrucción de estructuras con un carácter singular, como una relación singular con un objeto singular. Es singular por cuanto se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Se construye en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural. Por ello no es factible sostener opciones metodológicas rígidas para diferentes campos de conocimiento ni homogéneas hacia el interior de cada uno de ellas. Reconocer estas singularidades supone tomar una postura frente al problema que requiere concreción desde la construcción metodológica.

En tanto sujetos docentes (entre los que me incluyo), es necesario asumir la tarea de elaborar una propuesta en la que la construcción metodológica sea el resultado de una “articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se entrecruzan” (Edelstein, 1997. p: 85). En consecuencia, la

visión del mundo que el docente sostiene indefectiblemente se expresará en la construcción metodológica que proponga.

Este proceso no puede sino plantearse como un complejo entramado donde los docentes proyectamos nuestro estilo de trabajo, desplegando modos de entender la enseñanza y el aprendizaje, diferentes maneras de pensar el contenido, el campo o disciplina, donde ineludiblemente aparece nuestra trayectoria de vida, nuestra formación escolar y ciudadana; así como también los modos de concebir las tramas sociales que se presentan en los diferentes escenarios y los sujetos que las/los habitan. De esta manera planteo esta construcción como un interjuego dialéctico, como un invitar al “otro” a tener una relación, un vínculo con lo que allí está aconteciendo en términos de prácticas docentes, sujetos y escenarios.

Desde esta perspectiva el docente, en cuanto sujeto que interactúa en el aula, cobra otra dimensión ya que una construcción metodológica requiere un acto creativo. Cuestión que sólo se puede lograr desde el recorrido que el maestro haga de su propia práctica, su propio hacer.

Este enfoque sólo será posible si dejamos de lado los juicios totalizantes desabsolutizando nuestros parámetros, dándole lugar al pensamiento del otro y sosteniendo una actitud de apertura, sabiendo que, definitivamente, para esto no hay modelo. “Se trata de una tarea de construcción cotidiana, acorde a los sujetos implicados y a cada contexto” (Edelstein y Coria, 1995. p 19). Sujetos que “sepan el juego que allí se juega” y puedan recuperar el sentido de la acción, descubrir los procesos de enseñar y aprender relacionados con los sujetos, el conocimiento y las condiciones institucionales, pensando a la práctica docente como fuente de interrogantes.

Así es como me pregunto: ¿los docentes piensan la educación como proceso de construcción del sujeto político en el marco de una opción por una forma de vida tratando de mirar al otro como sujeto de derecho? ¿Se aborda una didáctica específica que tenga en cuenta a los sujetos como “hijos del tiempo que les toca vivir”, lo que significa apropiarse y hacer suya la cultura, resignificarla y valorar otras para convertirse en miembros de una comunidad social y cultural que mira permanentemente hacia el mundo y que es mirada por él? ¿Propicia la escuela la recreación de la cultura en la que están inmersos los alumnos y la complejidad de las interacciones sociales posibilitando

la diversificación e impidiendo que todos los individuos conciban el mundo de la misma manera? ¿Cuáles son las condiciones que hacen posible que los docentes generen una enseñanza que atienda a la especificidad de la disciplina, al sujeto implicado y al contexto institucional y social en el que están inmersos los alumnos y docentes, evitando caer en imitaciones absurdas garantizando a los alumnos el acceso al mundo de la cultura, de las nuevas tecnologías, de las ciencias?

En línea con pensar la enseñanza como construcción y con la inquietud de pensar de este modo la enseñanza de una lengua extranjera, es ineludible el aporte de María Isabel Requejo (2001) para pensar otro modo de constituirse el lenguaje, en vínculo con la historia, la cultura y las subjetividades. La autora propone concebir la lengua desde lo que llama Lingüística Social, cuyo objeto es la indagación crítica de la poli-causalidad que gesta, desarrolla, sostiene y produce la comunicación humana. El análisis de este proceso se realiza a partir del registro y análisis de situaciones reales de aprendizaje, comprensión y producción lingüística en situaciones y contextos no homogéneos. En este sentido, el contexto no resulta un factor externo al texto en sí ni al sujeto del aprendizaje.

“Todo modelo lingüístico y comunicativo puede ser un instrumento del sistema político, social y económico que aplica, en un campo específico - por ej. en el sistema educativo - los principios generales y valoraciones de éste. Sistema político que necesita ratificar, validar, naturalizar sus principios organizadores; entre ellos, los del sistema comunicativo “oficial“, y los de una variante lingüística de poder, que refleja intereses de las clases dominantes. De ahí las desventajas de los sectores sociales de clase baja para "adecuarse" al modelo estándar que no los representa ya que no legitima sus necesidades, modelos culturales, sociales, lingüísticos propios sino que más bien procura controlarlos y/o modificarlos permanentemente a través de una educación sistemática” (Requejo, 2001. p. 1)

Esta indagación crítica nos permite advertir situaciones lingüísticas de naturalización - dominación, y apelar a la reflexión y relación con el entorno, por más complejo que este se presente.

En este trabajo me pregunto por los procesos que acontecen en estas tramas complejas, las situaciones, escenarios, momentos y principios que la regulan. Hablo de interpelar estas prácticas con la lengua extranjera, des-cubrir aquellos espacios de reflexión y posibilidades del hacer, poniendo en tensión lo obvio, lo naturalizado e indiscutido. Más precisamente me pregunto por la posibilidad de generar espacios donde los chicos puedan reconocer el aprendizaje de otra lengua como patrimonio de otra cultura, como modo de explorar otros mundos, así como también la valoración de nuestra lengua y nuestra cultura desde el reconocimiento de las diferencias y particularidades que constituyen otras lenguas.

También me inquieta pensar en una didáctica de la lengua extranjera que pueda de-velar las condiciones institucionales para pensar las oportunidades que permitan a los docentes (especialistas y generalistas) trabajar juntos y poder así descubrir en lo extranjero, lo cotidiano que, en ocasiones, nos constituye; que pueda sugerir herramientas para desarrollar aprendizajes socialmente significativos, teniendo en cuenta que la “obligatoriedad” está relacionada con la representación del “para todos lo mismo” pero no con las mismas posibilidades. En definitiva, poder identificar el papel de la lengua extranjera en los márgenes propiciando develar las situaciones lingüísticas de naturalización de la pobreza, de la vulnerabilidad para construir herramientas de resistencia en términos de ayudar a pensar los contactos lingüísticos que nos pueden involucrar y constituir en sujetos de producción cultural. Comienzo a explorar estos temas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

En el terreno escolar

1. Los sujetos entrevistados

“(...) Marcelo es alumno, y sin embargo se presenta despojado de los atributos propios de los atributos propios de una subjetividad pedagógica. Cristina lo escucha perpleja, no lo juzga, tampoco celebra lo que dice. Ella es la directora, y sin embargo puede escuchar lo que es dicho en los márgenes de lo institucional; es capaz de conectarse con las inconsistencias escolares. (...)”
(Duschatzky, 2006 p: 201)

En este capítulo describo las unidades de análisis, las dos escuelas con las que trabajo y llevo a cabo esta investigación: la escuela del sudoeste (ESO) y la escuela de la costa (EC), así como también a aquellos sujetos que habitan las escuelas seleccionadas y sus miradas al momento de pensar en la implementación de la obligatoriedad del inglés en todo el nivel primario y en una enseñanza de la lengua extranjera que dialogue con el contexto. Cada escuela revela el sentido del quehacer docente en su propia comunidad.

En primer lugar, presento a los entrevistados con datos acerca de su trayectoria docente y decido empezar por los integrantes de la gestión, los vicedirectores de cada escuela con quienes coincidentemente establecí contacto y accedieron a la entrevista, continúo con los maestros a cargo de los séptimos grados y finalmente, las profesoras de inglés. Luego narro escenas de las entrevistas, en el mismo orden, destaco mis consideraciones sobre la lengua extranjera en los vicedirectivos y los maestros de grado y recalco aquellas expresiones, frases, palabras que los entrevistados utilizan para describir la escuela, el aula, la lengua extranjera y el contexto.

Claramente se distinguen aquí dos espacios para el análisis (tabla 1): las dos escuelas seleccionadas para este trabajo. Estas pequeñas unidades colectivas, que podrían dar cuenta de un universo, permiten conocer las estructuras intermedias (aulas,

grupos de docentes) para enriquecer el análisis, integrando la voz de los protagonistas. Es así como, a través de las entrevistas, notas de campo y observaciones puedo hacer aproximaciones a ese pequeño universo y descubrir indicios que permiten analizar lo observado. Sin embargo, justo allí, también reside la complejidad del trabajo: la conceptualización que emerge a partir de este cúmulo de informaciones; se trata de procesos, de situaciones reales en el escenario social particular que habitan.

Unidad de Análisis	Cantidad de alumnos	Cantidad de divisiones	Integrantes equipo directivo	Cantidad de maestros de grado	Cantidad de docentes de especialidades	Cantidad de profesores de inglés
Escuela del sudoeste (ESO)	500	23	3	23	9	1
Escuela de la costa (EC)	300	13	2	13	8	1

Tabla 1: estructura de las dos escuelas

Como hiladas que van tejiendo esta trama, intentando conectar ideas para armar esta historia, elijo comenzar por la hebra del líder, por aquella que tiene al responsable de una práctica ineludible al momento de poner en marcha una idea, un proyecto en una institución (Duschatzky, 2001). Si bien hay múltiples modos de pensar la gestión, reconozco el lugar transformador que pueden tener los sujetos que integran los equipos de gestión. El vicedirector es el eslabón pedagógico dentro del equipo directivo, el nexo entre la vida del aula y la gestión institucional y por qué no, entre la escuela y el sistema educativo. Podríamos decir que conoce cabalmente los actores que están en las aulas, sus prácticas y es quien asesora sobre estrategias, bibliografía, diseños, todo lo inherente a orientaciones didácticas que están prescriptas por el Ministerio y también aquellas que aportan a la construcción de conocimientos vinculados con la escuela y el contexto en particular. Es quien despliega una suerte de matiz entre las directivas ministeriales, las prácticas docentes, el espacio del alumno y la comunidad. Estos y otros rasgos van apareciendo a lo largo de todo el proceso.

Los datos recolectados en la primera entrevista ya nos van “diciendo cosas” (tabla 2). En primer lugar y en cuanto a la tarea docente en sí misma, la edad de la vicedirectora en la ESO, los recorridos académicos de formación y la antigüedad en el cargo directivo, constituyen un elemento interesante, al menos pensando en los

supuestos que se manejan y las herramientas con que se cuenta al momento de abordar la cuestión de la enseñanza del inglés, para el nivel y modalidad. Hablo de un sujeto que no está al final de su carrera integrando el equipo de coordinación de una institución educativa, sino que con cuarenta y ocho años aún tiene un largo camino por recorrer y acompañar desde el lugar de la gestión. Por otro lado, el vicedirector de la EC con un extenso recorrido y experiencia en el nivel, que fue personal docente de la escuela, y ahora, a los cincuenta y seis años se encuentra en otra función, iniciando este nuevo trayecto en un lugar que conoce y ha transitado.

Unidad de Análisis	Equipo de Gestión	Edad	Títulos	Antigüedad en la docencia	Antigüedad en la dirección/gestión	Antigüedad en la dirección/gestión de esta escuela	Situación de Revista
Escuela del sudoeste (ESO)	Vicedirector	48	Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Historia	28 años	10 años	10 años	Titular desde el 01/06/06
Escuela de la costa (EC)	Vicedirector	56	Profesor de Enseñanza Primaria	36 años	4 años y 8 meses	4 años y 8 meses	Interino

Tabla 2- edades y trayectoria docente de los integrantes del equipo de gestión

Las escuelas públicas y los avatares administrativos a las que se exponen representan, para los sujetos que la habitan, un gran desafío. Hablo de titularizaciones masivas, ingreso de personal nuevo, traslados o permanencias en los cargos que hacen que la vida de las escuelas tenga cambios en forma permanente. Es interesante el hecho de que en la ESO la vicedirectora haya hecho opción por la estabilidad laboral en ese cargo en esa escuela y no se haya trasladado hasta el día de hoy. Ambos directivos gestan su función en territorios de vulnerabilidad, labor clave para organizar el trabajo de la escuela, disponer la comunicación, orientar en el uso de herramientas conceptuales y teóricas que colaboren con una mejor práctica educativa.

En ambas escuelas me encontré con que los maestros de séptimo tenían trayectorias diferentes (tabla 3). La maestra de la ESO presenta todo su extenso recorrido docente en la misma escuela, su titularidad en la misma escuela como opción por sostenerse en la institución. La otra, en la EC, se encuentra en los inicios de carrera, con una corta trayectoria en la institución producto de su elección en el último concurso

de titularización, no obstante con miras a trasladarse para acercarse a su comunidad. Ambas en el aula y con sus alumnos que pugnan entre las urgencias y las cotidianidades, construyen su hacer entre vaivenes pedagógicos que acontecen en el aula con los sujetos, sus historias, sus bondades y pesares.

Unidad de Análisis	Cargo en la Institución	Edad	Títulos	Antigüedad en la docencia	Antigüedad en esta escuela	Situación de Revista
Escuela del sudoeste (ESO)	Maestro de grado	46	Profesora de Enseñanza Primaria	21 años	21 años	Titular
Escuela de la costa (EC)	Maestro de grado	39	Profesor de Enseñanza Primaria	9 años	2 años	Titular

Tabla 3- edades y trayectoria docente de los maestros de grado

La vida de la escuela está impregnada por el quehacer de cada maestro dentro del aula, acción que, a su vez, está plagada de significaciones que trascienden la institución. Es quien está todos los días, organiza y participa de las rutinas de cada clase; pone a disposición saberes en un vínculo con la comunidad. Es el encargado de las cuestiones administrativas de su grupo a cargo, en muchas oportunidades es quien lidera las actividades que trascienden lo pedagógico y se relacionan con el sostenimiento de la escuela y el mejoramiento de las condiciones (edilicias y/o pedagógicas), organiza las reuniones de padres, participa de las reuniones de personal, prepara actos para fechas patrias, pero, sobre todo, es el referente de la familia en la escuela. La cotidianidad del trabajo del maestro es lo que le otorga, entre otras cosas, la autoridad y el valor de su tarea en estas comunidades.

Respecto de la construcción de la identidad del maestro Eduardo Remedi y ot. (1988) sostiene que

“El sujeto que es maestro construye su identidad en distintos planos, por ejemplo, en relación a la institución o en relación al saber. La construye cuando está en función de maestro y también cuando no lo está. (...) No hay maestro sin alumno, ni alumno sin maestro. (...) Maestros y alumnos se constituyen como tales *en el vínculo*”. (p. 23)

Las profesoras de inglés presentan trayectorias y recorridos muy distintos así como momentos de sus vidas y de sus profesiones incomparables (tabla 4). Ambas tienen formación pedagógica y técnica diferente y ocupan el espacio de la Lengua Extranjera en el último año del nivel primario, en estos territorios de pobreza, construyendo la historia reciente del inglés en sectores populares en la ciudad de Santa Fe. En la ESO la docente tiene formación pedagógica y técnica reciente, con una clara opción en esta institución y a la espera de que las cuestiones administrativas del sistema le permitan continuar. En la EC la docente presenta formación técnica, está en los inicios de su trayectoria docente, con una elección laboral por ese territorio pero sometida a los avatares administrativos que definen su destino laboral. Ambas están tejiendo hilos pedagógicos para pensar la novedad de la enseñanza de una lengua extranjera, en un espacio pensado para el último año de estas escuelas primarias, que tenga en cuenta las diferencias entre individuos, sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden.

Unidad de Análisis	Cargo en la Institución	Edad	Títulos	Antigüedad en la docencia	Antigüedad en esta escuela	Situación de Revista
Escuela del sudoeste (ESO)	Profesor de Inglés	26	Auxiliar Bilingüe Español Inglés	4 años	4 años	Reemplazante
Escuela de la costa (EC)	Profesor de Inglés	55	Traductor literario y técnico-científico en inglés	4 años	2 años y 6 meses	Interina

Tabla 4- edades y trayectoria docente de las profesoras de inglés

2. Abriendo significantes en la ESO

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso (Bruner, 2003)

Una de las preocupaciones iniciales comenzó al momento del primer contacto con la escuela. En realidad me inquietaba la manera en que podía llegar a abordar el objeto de la investigación. Sabía que este primer contacto era crucial para lograr llevarla

a cabo. Esta primera entrevista se desarrolló en la escuela, como señalan Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) “el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir.” (p. 36)

Camino a la escuela me propuse observar el escenario social donde se inscribe. Debí marchar hasta el extremo sudoeste de la ciudad, donde está ubicado uno de los accesos a la ciudad capital y a su vez conexión con otras localidades. Allí se erige imponente uno de los clubes más populares de la ciudad, el que no sólo ocupa el lugar de “entrada” al barrio sino que lo constituye y lo impregna en su totalidad. Para ingresar hay que “bordear” el club, lo que implica necesariamente mirar los colores que lo sustentan y que luego se extenderían a lo largo y a lo ancho de todo el barrio.

De esta manera, ineludiblemente, transité por la fachada leyendo los graffitis y observando la arquitectura obligatoriamente renovada por las huellas que provocó el Salado la noche del veintinueve de abril del 2003 cuando sus aguas arremetieron violentamente contra las instalaciones del club provocando innumerables destrozos. La esquina del club coincide con la arteria principal que me transporta hacia el corazón del barrio, razón por la cual el paisaje deportivo no se termina en el frente sino que necesariamente continúa. Así, hacia mi derecha, se levantan las columnas que sostienen las tribunas, en cuyas paredes están inscriptos nombres, frases, sentimientos; y hacia mi izquierda, casas bajas pintadas con diversos colores y veredas altas, como desafiando la inundación pluvial. Desde el ingreso por esta arteria hay como un “penetrar” acompañado por la cota baja del suelo que puede percibirse claramente desde el acceso.

Transito a lo largo de seis largas cuadras de casas que hablan de una identidad custodiada por el colosal deportivo, cuyos colores impregnan las calles, veredas, puertas, árboles y como si no alcanzara flamean en algunos techos banderas que muestran orgullosamente la filiación deportiva de sus habitantes, acompañadas, en muchos casos, por frases emotivas que dejan traslucir un claro sentimiento de pertenencia casi tan viejo como el club: “*Fundado en 1905*”

Al llegar al final de la edificación nace “otro barrio”. Como escondida exactamente detrás del club y respetando la ubicación a la derecha de la arteria principal, asoma una construcción de viviendas cuyo paisaje revela una clara diferencia con la línea de casas individuales ubicadas sobre la margen opuesta de la vía, que

continúa hasta el final. Es una edificación por manzanas. Su arquitectura (única en la ciudad) sólo devela, desde afuera, grandes paredes de cemento; cuatro pisos de innumerables ventanas pequeñas que son el único contacto con el exterior. Nada se puede anticipar de la vida de sus vecinos, si no nos metemos dentro del edificio construido por el Fo.Na.Vi en 1983.

Cuatro cuadras más adelante concluye el barrio y asoma una ruta que favorece el tránsito rápido y que es la línea límite de la ciudad con el río Salado. También la comunica con otras localidades. Pero ahí no termina la urbanización, porque entre la ruta y el Salado se divisa una arenera y un asentamiento que promete ser bastante populoso.

Antes de llegar al final del barrio, al límite con la ruta, detrás del Fo.Na.Vi, aparece la escuela, que sólo puedo percibir cuando llego a la última manzana. La fachada denota la reciente pintura y refacción. Una gran reja blanca se impone al finalizar la escalera de entrada que defiende la puerta de entrada. Cuando ingreso a la escuela, una señora me hace pasar apuntando que la vicedirectora me estaba esperando en la vicedirección.

Luego de las presentaciones de rigor le entrego la entrevista en soporte papel para que sepa que la conversación rondará en sus experiencias áulicas y además para que pueda ordenar la información. La vicedirectora me va metiendo en la vida misma del barrio. Ella nació y vive allí desde toda la vida y envió a sus hijas a esa escuela. Hace once años que está dentro del plantel docente de la escuela, desde el último concurso de ascenso a cargos directivos cuya toma de posesión se hizo el 1º de junio del 2006. Su historia profesional parece cooperar con aportes relevantes a la función que desempeña hoy como vicedirectora: trabajó en una escuela, que atiende a niños de un barrio muy desfavorecido y con serios problemas de violencia. Cuenta con mucha emoción que, en esa escuela, participó de la construcción colectiva de un proyecto institucional que surge como alternativa a los altos índices de repitencia y deserción, lo que le exigió una mirada distinta desde sus inicios profesionales: ser partícipe de una experiencia de escuela No Graduada, cuya característica fundamental es la flexibilidad en los agrupamientos. Este dato aparece como interesante al momento de pensar en su rol dentro de la gestión por la experiencia con el colectivo docente en la toma de

decisiones y también por la experiencia dentro del aula con grupos flexibles en una escuela primaria por cuanto desafía la gradualidad.

Me aporta más datos sobre el barrio. Reconoce los ejes que lo estructuran: la cancha, el Fo.Na.Vi: “El tema del club es muy importante para los vecinos, es como que los atraviesa profundamente”, “es como que empezás a mirar el barrio y te das cuenta de todas las fortalezas que tiene.” Habla de la denominación de “villa”, por parte de los mismos vecinos, a uno de los sectores del barrio donde no llegó la mejora del asfalto, pero cuyo paisaje y fachada no desentona con el resto, pero se diferencia. “*Hay un sector que aún no está asfaltado y que no tiene los servicios que tiene el resto del barrio. Los vecinos lo llaman villa y está habitado por familias muy humildes y casas muy precarias*”. Destaca el lugar que se le asigna a las rutas que marcan el perímetro exacto de ese territorio. Una de las ellas bordea la línea que los separa del río y a su vez imprime un sello que los identifica: la pesca. Los asentamientos posteriores se debieron ubicar del otro lado de la ruta, donde originalmente había sólo una arenera, alrededor de la cual fue creciendo, rápidamente, un caserío como única respuesta a la necesidad de encontrar un lugar para vivir. Está ubicado bien al borde del río. Este poblado, sin urbanización planificada y con los mínimos servicios, creció como anexo al barrio de la escuela y los chicos todos los días cruzan esa ruta para asistir a esta escuela. “Es un barrio de pescadores y nació a partir de la arenera, está a la orilla del Salado”.

De esta manera ella me va metiendo en la “cocina” del barrio, despliega todo lo que sabe al dedillo y a su vez yo la voy empapando de lo que me preocupa y de lo que me ocuparé en la investigación. Comparte algunas de mis preocupaciones en cuanto a la enseñanza y agrega una propia: la inquietud por el respeto del proceso de adquisición de ambas lenguas. En su opinión “el proceso ‘*debería*’ ser similar”: “que haya acuerdos en cómo se alfabetiza una en lengua y cómo en la otra, para que no sea construcción en una y copia en la otra.”

La vicedirección fue el lugar donde comienzo a caminar esta historia.

a. Cuando la palabra otorga significado a las acciones.
Las entrevistas

Lo que puede leerse en las páginas de este libro es el resultado de un encuentro entre colegas que piensan, hablan y actúan sobre la educación como una política pública, como una responsabilidad insoslayable del Estado y en tanto dimensión inexorable para la desalienación. (Ingrid Dverdlik, 2007)

Partiendo de una lectura global del material textual analizaré la palabra de los entrevistados, aquello que dice, y también ¿por qué no? lo que “no dice”, lo que se ve y lo que no se deja ver, para dar paso al sentido de las prácticas sociales, a los significados atribuidos al relato, a las observaciones y entrevistas, siempre dejando en claro que toda realidad es susceptible de diferentes lecturas. Francisco Sierra (en Galindo Cáceres Luis, 1998) afirma que “[n]o sabemos si el entrevistado habla de lo social, o lo social hace hablar, a través del discurso, al entrevistado como sujeto/sujetado. Esto es, ¿el producto final de lo registrado en la entrevista es construcción personal o la entrevista construye, por el contrario, al informante?” (p. 329)

Es importante sostener, máxime en este trabajo, la relación entre lo conceptual, lo descriptivo y el relato de los actores sociales que habitan las escuelas que aquí nos interesan. Esto es, asumir como intención el objeto mismo de esta investigación: identificar y analizar aquellos rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela primaria que aporten al campo de una perspectiva crítica en didáctica de la lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad. Luego podré explorar de la muestra recogida con las entrevistas y las notas de campo, analizar la interacción de los actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan, proceso en el cual el lenguaje es parte constitutiva y central. Es aquí donde cobran importancia las percepciones, ideas, emociones e interpretaciones de los actores sociales que participan para la construcción de categorías conceptuales que intentan interpretar una realidad compleja.

Llega el momento de descubrir para revelar significados relevantes en relación directa con el propósito establecido. Me refiero a establecer núcleos semánticos: palabras, frases, consideraciones de los entrevistados que constituyen el sentido mismo de lo que pretendo visibilizar y que fijan los contornos de lo significativo en el discurso de los sujetos que participan. Se trata de develar, en la voz de los sujetos, palabras que circundan y colaboran a la construcción de sentidos en el espacio del aula y de la escuela. Rockwell (2009) las denomina categorías sociales.

“En el análisis cualitativo, dice, el etnógrafo intenta discernir los “qué” de la investigación, encontrando cortes significativos en el continuo de la experiencia vivida y presenciada. Establece categorías más finas que las ya dadas por la teoría existente y busca mayor validez en los nexos entre los conceptos y los referentes empíricos; además, propone una relación profunda con la teoría que respalda el estudio.

Desde esta perspectiva, adquiere peso la dialéctica entre las categorías teóricas y las sociales, aquellas que ordenan (o desordenan) la percepción y la acción social. Las categorías sociales no son solo de “los otros”, de lo “local”, sino también son categorías que usamos nosotros en tanto miembros de otras “localidades” con otros “sentidos comunes”, incluyendo el mundo académico” (p: 30)

a. i. La vicedirectora

Avizoro una primera impresión, el cuestionario escrito abrió la puerta para que la vicedirectora pueda organizar su discurso, sus ideas; me arriesgaría a decir que hasta la tranquilizó. Cuando nos encontramos en la escuela se lo di para que lo leyera y tenga una idea del eje de la entrevista, las preguntas, las opiniones requeridas, en fin, todo lo que se le iba a pedir. Estábamos solas así que le dedicó unos minutos y me propuso: “*Lo charlamos, querés?*” proponiéndome dejar de lado la idea de escribir. Es por ello que, tratando de plasmar desde lo lingüístico toda la riqueza de esta entrevista (y de las sucesivas), en adelante, destacaré entre comillas las propias palabras de la entrevistada. Indudablemente esto favorecerá, al momento del análisis, el acercamiento del discurso ideológico con la dialéctica social, del texto con el contexto. Sierra (1998) afirma que

“La principal virtud de la entrevista cualitativa no está ni en la oralidad ni en la escritura, sino en ambas. Es su carácter auténtico revelador de una voz, lo que exige superar los límites del análisis textualista a favor de la materialidad corpórea de la palabra” (p: 330).

Es maestra y también profesora de Historia. Su formación ha transitado la escuela pública y la privada. Veintiséis años de antigüedad en la docencia de escuelas primarias (en su mayoría) y nueve en la gestión en esta escuela hablan de su trabajo y compromiso con esta comunidad, ya que aun teniendo la posibilidad de trasladarse ha hecho una opción por este establecimiento. La escuela está categorizada por el Ministerio de Educación como Escuela de primera categoría por la cantidad de alumnos (quinientos) y esto hace que tenga veintitrés secciones, tres gabinetes, dos turnos y dos vicedirecciones. Veintitrés maestros diariamente habitan esas aulas, a los que hay que “sumarle” nueve docentes de especialidades, entre los que se encuentra la profesora de inglés. No hay gabinete psicopedagógico, sólo un grado radial que depende de la escuela especial más cercana.

Al denominar a la población escolar aparece la diversidad con que trabaja la escuela: “*Son barrios con muchas carencias, con problemas de violencia, droga, desocupación*”, rasgo que me parece importante destacar, por dos razones. En primer lugar por el hecho mismo de poder explicitar lo implícito, decir lo que se oculta, poder poner “sobre la mesa” la diferencia que tiene que ver con procesos de desocultación. Su importancia reside en realidad, en poder volver visible la marca más evidente de los procesos de exclusión en esta sociedad dualizada (Gentili, Pablo, 2000). Y en segundo lugar por la riqueza de la convivencia de culturas diferentes que comparten un mismo espacio. Esto amplía los puntos de vista y enriquece las alternativas de posibilidades de estos grupos.

Siguiendo el hilo de la conformación de la población y su organización, la vicedirectora reconoce perfectamente la construcción de organizaciones colectivas que hay dentro del barrio y la importancia que tienen al momento de pensarlas en función de la vida cultural, la disponibilidad de recursos, la satisfacción de las necesidades esenciales, haciendo un reconocimiento explícito del papel que juegan éstas en la trama social del territorio que habitan los niños y niñas que asisten a la escuela. Al respecto, Maimone y Edelstein (2004) plantean que:

“[s]e construyen organizaciones colectivas, se distribuyen roles, para que cada uno haga lo que mejor sabe, se establecen relaciones con

otras organizaciones comunitarias conformando redes solidarias, se van generando espacios donde todos tienen voz y, en algunos casos, se logran superar los límites del propio barrio (...) Sin embargo no es lo habitual; el escenario que se observa con mayor frecuencia está dominado por el silencio, por la apariencia de pasividad hacia fuera. Hacen pero callan; resuelven, pero no muestran cómo. Conoce, pero ocultan. (p: 101).”

Poder evidenciar que en la escuela conviven chicos de clase media con otros en situación de pobreza es asumir lo que nos enseñan las esquinas, lo que comentan los diarios, lo que exhiben los medios de comunicación, pero no obstante la exclusión, en el discurso colectivo de una gran parte de la sociedad, parece haber perdido poder para producir espanto. Retando la selectividad del sentido y la consciencia moral, la vicedirectora puede objetivar determinados acontecimientos que muchas veces resultan “indignantes o placenteros cuando entran en conflicto o van al encuentro de valores instituidos social y subjetivamente.” (Gentili, Pablo, 2000: 24).

En palabras de Nilma Lino Gomes (2000) comprender qué son el racismo, la discriminación por razas y el preconcepto puede ayudar a los docentes a comprender la especificidad de estos procesos en diferentes contextos culturales y sociales. La formación debería ayudarnos (a los docentes) a conocer las prácticas racistas que se generan dentro y fuera de la escuela así como también los valores y normas que las legitiman.

Con el fin de lograr una convivencia igualitaria y libre de los grupos diferentes que comparten el espacio de la escuela, se hace necesario un diálogo abierto y desprejuiciado, horizontal, tal cual lo puede definir la entrevistada: “*Conocemos a las familias y tenemos diálogo con ellas. También se conversa mucho con los docentes sobre cada caso y los posibles abordajes pedagógicos y sociales*”. Esto también implica poder revisar las relaciones de poder y de saber para poder enunciarlas desde un plano de igualdad ideológica.

Para nombrar los territorios con los que trabaja día a día y lejos de ser un acto ingenuo, la palabra que elige para describir a los barrios donde viven los chicos de la escuela es “*marginales*”. Palabra con una fuerte carga ideológica y a su vez con una

fulminante capacidad de situar al otro en lo que se está describiendo. Contrariamente a lo que los docentes, en general, tienden a confirmar en su práctica cotidiana como situación irreversible que genera una sensación creciente de impotencia, considerando a la pobreza como problema que trae aparejado otros, tales como el alcoholismo, la drogadicción, la violencia familiar y la delincuencia, a tal punto de ser vivenciados con dolor y, en algunos casos, con temor (Maimone y Edelstein, 2004), ella se posiciona en un lugar donde nombrar y describir el barrio tiene que ver con el respeto y la valorización, no sólo desde lo geográfico sino desde lo personal, lo social y lo cultural. *“Algunos de los chicos que asisten son del barrio de la escuela, otros viven en barrios que están del otro lado de las rutas que lo rodean”* Puede describir los sectores territoriales del barrio desde un plano de igualdad, incluyendo en su discurso aquellos que están anexos al mismo. La ausencia de un discurso que se pare en el déficit o la carencia también habla por sí mismo.

Describe a estos territorios y su relación con las instituciones intermedias. Destaca *“el tema de la religión”*: en un radio relativamente pequeño hay tres parroquias católicas. Una de ellas, la más joven está *“metida adentro del Fo.Na.Vi, forma parte de la planificación del barrio, está al lado de a la comisaría y el centro de salud, en frente de la plaza”* y *“lleva el nombre del santo patrono de la ciudad capital porque su celebración”* coincide con la fundación de la misma. Hace referencia también a otras iglesias que están en el barrio, *“una a la que asisten los Testigos de Jehová y dos evangélicas”*.

Se pueden precisar fácilmente algunos aspectos que definen lo cultural. Al plantear el tema religioso está develando uno de los aspectos culturales más materializados y a su vez más desvalorizados desde la cultura hegemónica. Considera a las distintas iglesias y/o religiones en un plano de paralelismo. Estos aspectos religiosos están relacionados, según Maimone y Edelstein (ob. cit.) con el modo de interpretar la vida, la muerte y la conexión con las personas del ayer, del hoy y del mañana; permiten dar sentido histórico a los hechos por los que estos grupos transitan.

“Hay tres centros de salud: uno en el Fonavi, y dos más ubicados en otros sectores del barrio”. Además de las escuelas hay un Centro de Atención Familiar (C.A.F), institución oficial a la que asisten niños de entre 0 a 4 ó 5 años, y un Centro de Adolescentes, institución que atiende a adolescentes propiciando actividades recreativas

y deportivas. Subraya que el barrio es tan antiguo que tiene mucha organización y lo contrasta con otros del sector norte de la ciudad que son relativamente nuevos y que carecen de instituciones intermedias gubernamentales y no gubernamentales. También destaca la ubicación geográfica del mismo, la cercanía con el centro cívico, el casco céntrico de la ciudad capital, el hospital de niños y los dos hospitales más grandes de la ciudad. Está ubicado en uno de los accesos a la misma. *“Es como que empezás a mirar el barrio y te das cuenta de todas las fortalezas que tiene, sus características fuertes. Tiene una ubicación privilegiada”*

Aun cuando se está cerca del centro y el casco histórico, los chicos no tienen muchas oportunidades de asistir a eventos culturales. *“Es el C.A.F. el que se encarga de organizar acontecimientos del estilo en la plaza del barrio”*. Al mencionar la plaza remonta el hilo de la historia del Fo.Na.Vi y va agregando argumentos. Añade que, en realidad, la escuela se inaugura junto con el complejo habitacional y que es la clase obrera y empleados públicos los que vienen a vivir allí. *“Después fue cambiando porque algunas casas se fueron vendiendo y esas familias se mudaron a otros barrios. Los que quedaron, con el tema del desempleo, entraron como en una etapa de decadencia. Más en los noventas, con el tema de la droga, hace que sea un lugar donde haya que tener cuidado”*. Completa el relato diciendo que la estructura misma de la construcción de ese barrio, con las puertas de las casas y las escaleras de acceso hacia adentro, *“habla de un barrio”*. *“Además es frágil, está construida sobre arena. Este tipo de construcción colectiva desdibuja lo individual, es difícil decir dónde llega lo de uno y dónde comienza lo del otro”*. *“No hay espacio privado y al ser cerrada es como peor, porque si no te conocés con el otro, igual te lo chocás y es ahí donde se generan problemas de convivencia porque hay familias con distintos estilos de vidas y los hijos de unos se ven y están con los hijos de otros. Muchos de esos problemas llegan a la escuela”*

A la cuestión del no-trabajo se le suman otros elementos que configuran un escenario que hace que desde el “afuera” del barrio éstos estén sospechados de actividades delictivas, y por lo tanto asechados por el control policial. En muchos discursos puede traslucirse que ser humilde está incluido en la tipificación de marginal y pareciera que, “oficialmente”, la marginalidad es peligrosa. Continúa relatando lo que los mismos chicos dicen: *“hay manzanas que son peligrosas, y hay manzanas que son*

muy tranquilas y bien cuidadas.” Las palabras de los niños transparentan el pensamiento de sus padres, de su familia. Cuestión que surge de la convivencia en un espacio donde lo privado se torna muy difícil.

Cuando habla de los niños y niñas que asisten a la escuela subraya: *“en la escuela conviven chicos de clase media con otros en situación de pobreza”*. La vicedirectora sabe que dentro de las familias algunos papás tienen trabajo y otros, no. También destaca que hay *“muchas mamás jefas de familia. Algunos que otros, muy pocos, viven del cirujeo, y algunas familias crían animales”* Agrega que *“en oportunidad de buscar mamás que tengan siete hijos, para advertirles que estaban en condición para el acceso a un beneficio social, caí en la cuenta de que muy pocas familias eran tan numerosas”*.

Hay una ONG que trabaja con chicos con capacidades diferentes ubicada cerca del barrio que ofrece talleres de integración, cuenta con una biblioteca y un taller de ayuda escolar. *“De todos modos no tiene mucha repercusión porque es a la mañana y ellos se levantan muy tarde y los papás trabajan desde temprano”*.

Caracteriza a las familias de los chicos a partir de su medio de sustento, su ocupación, su trabajo. *“algunos papás tienen trabajo, quizás en negro, pero de oficio”, “en su gran mayoría, planes”, “muchas mamás jefas de familia”, “muy pocos viven del cirujeo”, “algunas familias crían animales”* Maimone y Edelstein (2004) establecen una clara relación entre trabajo y espacio por cuanto consideran que éste es una forma de relación, un modo de conocer y construir lazos sociales, es por ellos que se es parte de una familia: se trabaja en un lugar determinado para que todos los que conforman el grupo familiar vea satisfechas sus necesidades. El trabajo constituye una manera de concebir el entorno, de vincularse con él y de conocerlo. Al referirse a los oficios, cabe destacar que como ya se ha dejado en claro, conocimiento y organización son elementos desarrollados y puestos en práctica por estas poblaciones, el problema aparece cuando se desvaloriza “su” saber, cuando se considera, desde las necesidades del sistema, que ningún saber de los que demuestran saber es útil. Si lo que ofrece esta población es conocimiento, organización y mano de obra, aparentemente el mercado sólo buscaría en ellos mano de obra; pero sabemos que no sólo es el componente menos requerido sino que el problema tiende a agudizarse.

Maimome y Edestein (2004) al referirse a la concepción del tiempo de comunidades que habitan sectores vulnerables aportan que está organizado en función de las

prioridades para conseguir alimento y dentro de este está el tiempo de la basura y el cirujeo, con una organización diferente al del resto de la sociedad: la noche, los fines de semana, las vacaciones. Los ratos de descanso de muchos grupos sociales se han convertido en los momentos de mayor actividad para este tipo de trabajo. Hay que buscarlo todo y la búsqueda lleva tiempo. Al no estar incluidos en el circuito laboral formal, deben darse una estrategia para capturar el tiempo de los otros, por no estar incluidos, por quedar al margen, tratando de aprovechar lo que los demás no utilizan. Sostienen que se instalan en los márgenes de las ciudades y su vida se desarrolla en los “tiempos muertos” del sistema laboral.

El tema de los planes aparece como rasgo muy característico de las familias de la población escolar. Estos están en estrecha relación con las estrategias de consecución del alimento y los programas de asistencia social implementados por el gobierno que, como todos sabemos, no alcanzan a cubrir las demandas sociales. Creo que la referencia que hace la vicedirectora apunta a destacar tanto los imaginarios sociales de la gente como la paupérrima situación de las personas favorecidas con ellos. Tal como lo plantean Maimone y Edelstein (ob. cit.), tanto su diseño como implementación son ineficaces,

“[a]l colocarlos en el lugar de carentes se los invalida para cualquier tarea (...). Para ser beneficiarios de ellos es necesario demostrar miseria e invalidez, pero luego esta misma característica (...) es usada para evaluar la imposibilidad de realizar cualquier aporte por parte de esa misma gente. El aspecto con que se presentan sería la prueba de que todo hay que proveerlo desde afuera porque son incapaces de conseguir alimento, trabajo, limpieza, etc. Pero si no se presentan de ese modo no obtienen ayuda: se supone que no la necesitan. Entonces, más que ayudar a dignificar, los planes ayudan a mendigar]” (p: 119)

Nos vamos metiendo en la vida pedagógica de la escuela. La vicedirección es uno de los lugares de gestión que facilita espacios para abordar el trabajo diario del aula. En cuanto a la planificación de las actividades áulicas sostiene que “*la idea es que las*

actividades tengan que ver con propiciar el espacio para pensar. Los espacios de planificación individual se los busca cada uno, lo que sí se propician en las plenarias son espacios de planificación conjunta, pero son una vez por mes. Allí se hacen acuerdos como: los contenidos por ciclo, las expectativas de logro por año, además se elaboró el proyecto curricular institucional, se puso a consideración y se elevó a las autoridades. Se propicia el trabajo en equipo, que trabajen por ciclo y por año (ambos turnos)". Pero "hay veces que temas puntuales institucionales o interinstitucionales ocupan la agenda y entonces no hay tiempo para debatir cómo se sigue" Se aprovechan también las horas llamadas "especiales" y que están relacionadas con la música, el deporte, el arte y la tecnología, donde las parejas educativas pueden discutir los ajustes, los cambios, las propuestas, los problemas de aprendizaje y de convivencia entre los alumnos. "El espacio está, pero cuando vos te acercás, no hay clima de trabajo muchas veces".

Al metemos en la vida de la escuela, en el espacio del aula y de las aulas, la vicedirectora plantea "*la idea*" de que las actividades sean un espacio para pensar. Más adelante corrobora esta idea diciendo: "*las actividades "son un tema"*". Hasta se podría decir que en ese discurso subyace la preocupación por propiciar actividades que estimulen el pensamiento. Habla de las plenarias como espacio para la construcción colectiva, la toma de decisiones, que, por otro lado, deja claro que es todo un proceso, y que valora los logros que va viendo desde ese lugar: "*Eso es un avance importante*". Se escucharon palabras como "*acuerdo*", "*poner en consideración*", "*trabajar en equipo*" y a la vez "*no hay tiempo para el debate*", "*el espacio está, pero no hay clima de trabajo*", "*cómo bajar la línea*" y "*la presión de no desobligar*". Como sincerando las paradojas de la cotidianidad, de la complejidad que vive la escuela hoy. Su análisis, está atravesado por los dilemas: homogeneidad - diversidad, claridad - complejidad, certeza - incertidumbre, ya planteados al inicio del trabajo. Me arriesgaría a decir que la vicedirectora, en palabras de Sacristán (1990) no es un docente con competencias técnicas sino contextuales, puede objetivar esa realidad en la que actúa, haciendo propuestas y parándose en buscar alternativas para propiciar el diálogo. Busca espacios en las llamadas "horas especiales" que tiene el docente para charlar, acordar pero sobre todo para acercarse y escuchar. Es del tipo de persona que da tiempo a que el otro haga

su proceso. No oculta que hay quienes no pueden favorecer el cambio, pero sólo lo plantea en términos que traslucen una necesidad de dar tiempo para eso.

Puede puntualizar que los docentes han conseguido hacer y hacerse preguntas en lugar de dar sólo respuestas, principalmente en cuanto a la evaluación. *“Se trata de valorar el esfuerzo, de reformular las preguntas para que se pueda mirar al alumno”*. Cuenta haber podido invitar a mirar el proceso, conocer al otro, considerarlo desde dentro mismo del sistema. Manifiesta permanentemente estar caminando “con” el otro, aunque se sincera al decir que no todos lo sienten de esa manera. *“Hay gente con la que uno siente que tiene una mayor respuesta.”* Poner la atención desde ese otro lugar da pie para enfocar la cuestión del fracaso escolar desde una perspectiva mucho más amplia y eficaz. Cuánto más poder compartirla y relatarla, pudiendo incluir y mirar al otro en ese relato.

Creo que en algún punto ella está conforme con los logros que va plasmando a lo largo de la entrevista. Los puede ver, los reconoce y los considera como avances. *“Veo que se van logrando algunas cosas”*. Encuentra palabras para definir aquello que aún está por hacerse: *“no hay ese ejercicio de la palabra”, “no pudieron plantear aspectos negativos importantes”*. Faltó decir: por eso no lo hacen y además para lograrlo necesitan tiempo. Habla de compromiso como uno de los ingredientes necesarios para la participación. Esa expresión delata una fuerte responsabilidad para con lo que dice y hace, por eso la valora.

En cuanto al criterio asumido por el colectivo de la escuela asegura que se acordó hacer *“planificaciones cortas, para quince días, por unidades, con un mapa conceptual donde se pueda ver claramente la interrelación de las áreas”*. Al referirse a las actividades que proponen los docentes dice: las actividades *“son un tema”* para este tipo de planificación tienen que ver con actos del pensamiento, pero cuando vos las ves en el aula, no lo son.

Desde la coordinación de la escuela se propicia el trabajo con los NAPs, *“el material de que disponen en la biblioteca y todo lo relacionado con proyectos que se están implementando desde los ministerios de nación y provincia”*. Los espacios institucionales para encontrarse con el otro y planificar son acotados, y plantea como preocupación el tema de *“cómo bajar la línea y la presión de no desobligar”* (hace referencia a la dificultad para conseguir la autorización para desobligar una jornada o

parte de ella desde la superioridad). Al describir el acompañamiento que hace con el conjunto docente señala: *“Yo llamo al docente y tengo una pequeña entrevista, charlo y le digo lo que yo observo y sugiero cosas para trabajar. Voy permanentemente a las aulas, observo, recorro, escucho las consignas”*.

Al referirse a la evaluación de los aprendizajes hace una clara diferencia entre la de proceso y de producto. En la primera *“se trata de valorar el esfuerzo”*, de reformular las preguntas *“para que se pueda mirar al alumno y que no sea un mero SIEMPRE-AVECES- NUNCA, como se propone en la libreta”*. En cuanto a la evaluación docente comenta que están haciendo carpetas de seguimiento con notas estímulos y las cosas a mejorar, pero destaca la charla personal para poder comunicarlo. Habla de observaciones de clases que no se registran sino que hasta ahora es algo más informal. También comenta que se pensaron preguntas para evaluar al equipo directivo pero fue muy poco lo que pudieron decir *“no hay esa certeza de que vos no te vas a enojar, ese ejercicio de la autoevaluación”*

a. ii. Acerca del espacio de lengua extranjera en la escuela

La vicedirectora no maneja otra lengua aparte de la materna pero reconoce la importancia y la necesidad de que el espacio de lengua extranjera esté en el nivel ya que considera que el inglés está cada vez más en contacto con los niños. *“El tema de la tecnología favorece la presencia, y esto de contexto natural, acá es menos natural pero me parece que cada vez se está haciendo más natural”*. *“Es una herramienta tan importante como lo es la tecnología y que estos sectores no pueden quedar afuera porque los marginaría aún más. Es un desafío”*. A su vez infiere que el proceso de metacognición que puede ser favorecido por el proceso de adquisición de una nueva lengua es un proceso largo. Al discutir de la eventual obligatoriedad de la lengua extranjera en todo el nivel primario habla de *“Sólo ventajas. He leído que cuando más temprano se pueda apropiar, mejor, más natural y ellos que están tan en contacto, me parece bien.”*

Reconoce algunas dificultades en el proceso de alfabetización que se está llevando adelante en la escuela y entre ellos plantea: *“escasos minutos de concentración”* que tienen los niños, *“no desarrollan (los niños) el hábito de trabajo”* y

la falta de acompañamiento familiar. *“No hay un papá y una mamá que estén ahí apoyando, no hacen la tarea, no hay una práctica en casa. Cosas mínimas que con un poco de apoyo se lograrían, no hace falta haber ido a la universidad para poder hacerlo. Dificultades siempre hay. Se puede aprender.” “Además observo que hay como poca visualización del proceso: el maestro dice “no puede”, pero vos ves el logro, que hoy pudo producir, que hoy hizo dos palabras, pero no la pueden ver”.*

A partir de las dificultades planteadas señala que el mayor desafío para el abordaje de la Lengua Extranjera con los niños del nivel es interesarlos y generar acuerdos en los enfoques en ambas lenguas: *“que haya acuerdos en cómo se alfabetiza”, “acuerdos en las consignas, en qué se está pidiendo”.*

Al considerar espacios de planificación conjunta entre maestros y especialistas en la lengua extranjera reconoce como voluntaria la gestión de los mismos, aun cuando destaca el tiempo de preparación previa al inicio de clases donde ambos están sin alumnos y la necesidad de abordar una propuesta de enseñanza acorde, no sólo con docentes de la misma especialidad, si los hubiere, sino con las demás especialidades: *“parecen obviedades, pero no lo son. Acuerdos en cómo encarar el aprendizaje, acuerdo en cuanto a cómo abordar la conducta de un alumno, la disposición en cómo están sentados. (...) incluso el de música si trabaja alguna canción, todos los maestros nos tendríamos que poner a la par para facilitar. Me lo imagino como una salita de 5 donde cantamos, nos movemos.”*

Con la clara intención de conocer algunos lineamientos pedagógicos que se manejan, nos vamos introduciendo ahora en la trama didáctica del aula donde se comienzan a tender vínculos específicamente con la lengua extranjera. Desde lo institucional se ve claramente una preocupación y una ocupación en cuanto a la inclusión del profesor del área en la vida cotidiana de la escuela: *“la profesora de inglés es reemplazante, siempre participó de las reuniones plenarias, trabaja con los equipos de séptimo así que conoce los criterios que se manejan en la escuela”.* Poder asegurar que aun cuando esté en la escuela pocos días pueda participar del trabajo que se propicia, consolida la idea de llevar adelante un proceso educativo con protagonismo docente. Se manifiesta visiblemente que la toma de decisiones se realiza en función de los chicos, de sus intereses, de sus necesidades. *“A partir de este año los séptimos pasaron a la mañana por una cuestión de que tengan una misma preparación.”* Hay

una fuerte percepción que ninguna solución será posible desde los individuos aislados, por más voluntad y arrojo que se muestre.

Se manifiesta también una clara intención de trabajo en conjunto - aun cuando no sólo no se es especialista en el área sino que no se conoce la lengua en cuestión - sabe que hay razones pedagógicas que deben estar plasmadas en el día a día del aula, y es aquí donde retomo la idea de que las actividades estén relacionadas con estimular el pensamiento: *“ese proceso de reflexión y metacognición es un proceso largo”*. Sin ahondar en la especificidad de la lengua extranjera e incluso desconociendo términos relacionados con su marco teórico (como lo es por ejemplo el contexto natural de uso que se incluyó en una de las preguntas), hay un reconocimiento del contacto permanente y creciente de ésta con nuestra lengua materna, de la importancia de abordar la competencia comunicativa como estrategia de acción y de la reflexión sobre la diversidad lingüística, continuando el eje del respeto por la diversidad cultural del alumnado donde las aulas son evidencia de una realidad heterogénea, con alumnos y alumnas con distintas historias, contextos socio-culturales, asumiendo que la adquisición del lenguaje es un aprendizaje social. Observo la necesidad que plantea Litwin (1997) de conectar la práctica docente con el mundo real, con sus problemas, brindar una conexión con el mundo más allá de la institución escolar, asumiendo los riesgos que entrañan las prácticas reflexivas, que por otro lado son asumidas como impredecibles y constituyen un desafío en cada disciplina. Percibo que la intención es encontrar en las propuestas de enseñanza y aprendizaje puntos de encuentro entre los intereses, necesidades, conocimientos y capacidades que portan los sujetos que aprenden. Al menos, eso es lo que se puede divisar desde la coordinación de la escuela.

Llama la atención, su posición respecto de la posibilidad de la obligatoriedad de la lengua en el nivel y modalidad. Cristaliza aquí uno de los supuestos que maneja *“He leído que cuando más temprano se pueda apropiar, mejor, más natural y ellos que están tan en contacto, me parece bien”*. La incluye (a la Lengua Extranjera) dentro del proyecto alfabetizador reiterando una de sus primeras preocupaciones: el respeto y *“visualización”* del proceso del alumno. Esto que tiene que ver con dos cuestiones advertidas por la misma entrevistada: con poder mirar al otro y advertir sus logros, por pequeños que parezcan y con acordar estrategias para llevar adelante un proceso en conjunto. Se reitera la idea de grupo, de acuerdo y de tiempos para convenios.

Al puntualizar las dificultades de alfabetización no se posiciona desde la carencia, desde el déficit del niño para con las “exigencias” de la escuela. Desde este tipo de diagnósticos se valoriza la falta, la distancia que hay entre un grupo de alumnos respecto de otro, reconociéndose la existencia del otro diferente pero para igualarlo con un grupo de niños de referencia, que generalmente coincide con sectores incluidos. Paradójicamente los plantea como preocupaciones, puede hablar de la poca estimulación en la casa, pero en ningún momento acusa a la pobreza como causante de esta. En realidad esto podría leerse para hacer referencia a cualquier niño independientemente de su procedencia y/o condición social, cultural y familiar. Como revalidando esta idea, agrega *“Dificultades siempre hay”, “Se puede aprender”*. Es como que recupera el concepto mismo de producción, de avance, de proceso a la luz de una lógica construida con valores diferentes.

Estrechamente vinculados con los problemas, plantea los posibles desafíos y sin dudar lo plantea tres puntos: el interés, los acuerdos docentes, el tema de la didáctica. Fundamentalmente apunta a la coherencia para abordar el contenido, a una didáctica que propicie una pedagogía común entre las áreas, a un trabajo con acuerdos pedagógicos entre docentes. Aquí quiero destacar que aun cuando antes ella hubiere mencionado esta cuestión de los acuerdos y del trabajo de grupo, lo plantea ahora en términos de desafío, como propósito que se construye día a día, como develando la imposibilidad de dar por sentado que ya son un hecho: *“Desafío, interesarlos y en el tema de la didáctica que haya acuerdos en cómo se alfabetiza.”* Habla de cambios permanentes y decisiones constantes desde la gestión para construir aprendizajes, estrategias diseñadas que constituyen rasgos que surcan la enseñanza de la Lengua Extranjera como el hecho de trabajar con todos los séptimos grados en el mismo turno como modo de propiciar el trabajo en equipo de los maestros y profesores de inglés: *“A partir de este año, los tres séptimos pasaron a la mañana.” “Hay más dinámica, más trabajo en equipo y menos diferencia entre turnos”*.

Todo parece indicar que las condiciones institucionales y pedagógicas en la escuela del Fo.Na.Vi auguran escenarios dispuestos a optimizar el trabajo con la lengua extranjera y a albergar los nuevos desafíos que la obligatoriedad puede acarrear, concediendo interesantes significados como punto de partida para un vínculo con la comunidad: *“El tema de la tecnología favorece la presencia”* (del inglés) y el hecho de

que claramente hoy *“se necesita en ámbitos laborales”*, como clara expresión de deseo de mejorar la situación laboral de sus alumnos. Deja planteado, aun cuando los denomina como desafíos, la necesidad de *“planificación conjunta”* y de establecer *“pautas para supervisar”* el trabajo con la lengua extranjera, reconociéndole un lugar al docente especialista para el debate y la discusión y dejando percibir su actitud abierta y su innegable intención de favorecer una didáctica constructiva.

A esta altura creo que es relevante destacar un punto que aparece en la entrevista y que creo central al momento de pensar en un docente transformador, máxime desde la gestión de cualquier institución educativa: la antigüedad (a la que yo traduciría en experiencia) en el aula de una escuela que se planteó de una manera diferente el “hacer” en cuanto educadores, trabajando en un contexto difícil, desnaturalizando problemas silenciados históricamente como son la deserción y la repitencia; esta posibilidad de plantear una educación y una escuela diferentes es la que se trasluce a lo largo de su discurso, la búsqueda de una práctica pensada en función de parámetros esencialmente distintos a aquellos que hoy conforman la cotidianeidad de las escuelas. Por otro lado, me parece destacables la reciente experiencia en un cargo de gestión donde poder plantear todo lo vivido en el aula, es decir una práctica pedagógica orientada fuertemente hacia el contexto social en el que está inmersa la escuela, que rescate el sujeto y su relación con el objeto de conocimiento, que valore una práctica pensada para un lugar geográfico, un momento histórico, un grupo determinado de alumnos con nombres, edades, necesidades propias (Camilloni, 1998). Y por último el hecho mismo de que viva en el barrio y pueda describirlo como parte integrante del mismo.

Como cierre de esta entrevista, en la última pregunta va como recuperando su propio discurso, sin incurrir en incoherencias, sin correrse, de su posición de apertura y diálogo. Avizora una posible estrategia para atender su preocupación de pensar una propuesta para la enseñanza del inglés: *“que trabaje en forma conjunta con e de la misma especialidad si lo hubiere y con otros también”, “el de música si trabaja alguna canción”*

Casi dos horas de conversación, con recreos en el medio y alguna que otra interrupción de docentes y no docentes que entraban como recordando que el tiempo de la escuela no se había “recortado” del mundo. Por momentos desaparecía la idea de

entrevistada como fuente de información para dar paso a la persona que se comprometía con la historia.

b. La maestra de séptimo grado

Ya había averiguado qué días y horarios podía entrevistar a la maestra sin interrumpir su rutina de trabajo así que volví y al ingresar a la escuela me di cuenta de que no parecía ser un día más ya que la reja de la entrada estaba abierta, mucha gente que entraba y salía. Pregunté por la vicedirectora, quien hasta aquí era mi referente, pero sólo con la intención de que supiera de mi presencia. El inmenso patio cubierto de la entrada estaba ornamentado, cientos de sillas dispuestas en frente del escenario fijo. Acto de fin de año!

Como todo acto de cierre de ciclo y de escolaridad de una escuela primaria estaba colmado de padres y familiares quienes observaban atentamente todo lo que ocurría, y más aún premiaban con calurosos aplausos las actuaciones de sus hijos. El paisaje se desplegaba a lo largo y a lo ancho del salón... la comunidad ocupando el ala central del lugar, los más chiquitos de la familia jugando y corriendo, las voces de los niños y los docentes llevando adelante el último encuentro del año con la comunidad, y de repente, aplausos. Maestras y maestros hacia los laterales, iban y venían, alumnos y alumnas que actuaban, recibían su diploma y eran homenajeados por sus docentes, pero sobre todo por sus familias. Me siento en uno de los bancos, y comienzo a contagiarme de toda esa calidez. Observo, escucho y siento. De repente una mano que se agita en el medio de la multitud hacia uno de los laterales. Era la vice que me había reconocido y entre gestos y gestos acordamos encontrarnos al final.

Ver el lugar vacío y en silencio después de tantas emociones resultaba raro. Todos los docentes estaban desarmando, ordenando, acomodando. La vicedirectora me presenta a una de las maestras de séptimo. Allí conozco a una de las docentes que acaba de despedir a los chicos de séptimo ya sabiendo que nuevamente estará a cargo de un séptimo el próximo año.

Nos instalamos en la sala de computación y comenzamos a charlar. Manifiesta entusiasmo cuando habla de su historia en la escuela. Tiene veintiún años en la docencia y, todos ellos, es esta escuela, lo que indica que conoce la institución, sus distintos

momentos, sus ritmos y sus alumnos. Cuenta que la gran mayoría de los alumnos que estaban en séptimo eran de Barrios aledaños y que una parte mínima eran vecinos próximos a la escuela. Para describir las comunidades que habitan sus alumnos decide plantear un contraste: “*similares y diferentes*”. Hace referencia explícita a que hay características comunes aun viviendo en diferentes sectores del mismo barrio pero también hay cuestiones que las diferencian, partiendo desde lo edilicio, tomando como punto de referencia el Fo.Na.Vi, con su construcción propia e incluyendo también la cuestión de la inseguridad. Reconoce que los asentamientos nuevos y precarios son de familias que han escapado de numerosas inundaciones, lugares que los mismos vecinos denominan “Villa” y los contrasta con el Barrio que está desde sus orígenes, que, según ella, “*tiene sus años como barrio, tiene su antigüedad*”. La mayoría de los chicos que van a la escuela son los que viven en “*las últimas calles, casi bordeando el barrio*”. Sabe que sus alumnos son hijos de “*jornaleros, que muchos tienen planes sociales y asignaciones familiares universales. Cartoneros la mayoría*”.

Al hablar de la vida pedagógica de la escuela exhibe los proyectos áulicos e institucionales que lleva adelante. Está convencida de que este tipo de planificación por proyecto que propicia la escuela favorece la adquisición de competencias en sus alumnos, acentúa que “*vienen al pelo*” incluso para “*potenciar aquellas que ya tienen adquiridas*”. No desconoce la importancia de incluir en estos proyectos, y de trabajar permanentemente, la convivencia, y casi como justificando esta decisión agrega: “*por las dificultades que ellos viven diariamente*”. Reconoce a la escuela como la única institución generadora de significantes en este sentido: “*es difícil aprenderlo de otra forma fuera de la escuela*”.

Nos vamos metiendo así en la vida del aula, en los generadores de sentidos de ese espacio que ella coordina y nos va empapando de lo que considera importante trabajar con los chicos que habitan este territorio. Habla del trabajo “*con sus historias de vida, de fomentar la reflexión, pensar en el diálogo como hábito*”. Sabe al dedillo que sus alumnos conviven con “*situaciones de violencia extrema, que están en situación de riesgo, viven en la calle o quedan solos, no tienen adulto a cargo*”, y que en muchos casos viven vidas adultas. Conoce al grupo, sus historias escolares, cómo fueron sus trayectorias, cómo fue que llegaron al último grado de la escuela primaria con más edad de la que deberían. “*Estuve viendo, las historias y las repitencias se dieron en el*

segundo ciclo". Parece ser la típica docente que explora por todos lados tratando de encontrar aquello que sus alumnos necesiten, sin escatimar lugar ni momento. Trabaja con el material de la biblioteca, prepara apuntes, aprovecha la sala de computación. No tienen internet pero se las arregla con un modem portátil tratando de ampliar el universo de la red que exploran los chicos, es decir, ir más allá de Facebook.

Al narrar van cobrando sentidos las historias, los actores, el lugar. Podríamos decir que la maestra no habla de la escuela sino que, en términos pedagógicos, *es* la escuela: toda su vida docente ha transcurrido en esas aulas y, como si eso no bastara, conoce el barrio y sus familias, los decires y las líneas que delimitan cada uno de los sectores al igual que cada rincón de la institución y sus últimos veinte años de historia... la mitad de su vida. Describe sus avatares en términos de "*problemas edilicios y de inseguridad*", también habla de "*inmigración y emigración*" de familias a y desde otros barrios de similares características. Aparece aquí el barrio como construcción concreta y simbólica que se constituye en principio de sentido para los que lo habitan. Espacio de identificación, donde coexisten elementos distintivos y singulares, lugar común, referente de identidad, conjunto de posibilidades y limitaciones con sentido espacial y social. (Duschatzky, 2008)

Conoce sus habitantes, los reconoce y los valora, los nombra como "*similares pero diferentes*". Al decir de Duschatzky, la configuración de la vida cotidiana de los jóvenes nos da indicios sobre el sentido de la experiencia en la escuela. "Es en la tensión entre las continuidades y las rupturas entre la vida en la escuela y la vida cotidiana donde se anclan los significados de la experiencia escolar" (p: 29) Así se van entrelazando el barrio, su historia y sus tramas sociales, donde aparece la escuela, para dar lugar a los pilares que cobran sentido en la vida de los que lo habitan.

Van apareciendo en el relato imágenes lingüísticas de un pequeño conglomerado de barrios cuyas líneas demarcatorias y denominaciones son asignadas por sus propios habitantes. "*La mayoría de los chicos son de lo que antes era Villa*", las torres del *Fo.Na.Vi*, "*la inseguridad también está en Varadero*". Habla de familias que se van y otras que vienen a instalarse en este sector, la mayoría por avatares del río. Sabe dónde está cada sector y cuáles son sus particularidades: "*La mayoría tiene su casita de material con techito a dos aguas. La mayoría de las familias son jornaleros y cartoneros*". Diversidad y complejidad como características constitutivas de la sociedad

actual en su conjunto (Maimone y Edelstein, 2004), más potenciadas en sectores golpeados (como este) debido a la dinámica de la crisis permanente en que viven.

Conoce los pesares de las familias. Me manifiesta que cuando dice “*la mayoría vive de planes sociales o asignaciones universales*” corre el riesgo de posicionarlos en un lugar de “incapacidad” que no colabora con su propia dignidad de ciudadanos y padres de la escuela, pero a su vez, arriesga, sin lugar a dudas, una clara descripción de la situación real en la que viven. Queda expuesta aquí la falta de trabajo formal o de actividad que se incluya dentro del circuito laboral.

No naturaliza las diferencias sino que destaca la oportunidad que la escuela significa para sus alumnos. “La naturalización de estas cualidades, es decir, el desconocimiento de sus condiciones sociales de producción, tiene un efecto fuertemente conservador del orden social (Tenti Fanfani, 2011.: 115). Subraya la heterogeneidad de los grupos de alumnos, sus edades dispares, la falta de continuidad por las reiteradas inasistencias y a su vez sabe que la escuela puede cumplir con su objetivo aun cuando trabaja con niños que padecen los rigores de la exclusión social y cultural. También es consciente de que los espacios para acuerdos con sus pares de Lengua Extranjera no están planificados y que no sólo son posibles sino necesarios por cuanto reconoce puntos de partida para un trabajo en común que amerita la construcción de sujetos de derechos. La escuela no escapa a la representación de institución proveedora de derechos (Duschatzky, 2008), “del derecho a participar de “progreso” y a recibir la confianza del otro. La idea de progreso (...) entendido como posibilidad de despeje de la fatalidad de origen. Para estos jóvenes, participar de la cultura escolar implica apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo” (p: 82)

En su deseo de realizar un trabajo integrado, deja escapar la importancia de trabajar para construir saberes socialmente productivos, desde la Lengua, sabiendo que construir el lenguaje construye subjetividades.

Plantea uno de los grandes desafíos para la enseñanza de la Lengua Extranjera: “*debería tenerse en cuenta los niveles y estilos de aprendizaje de cada chico*”. Todo lo que Rebeca Oxford (1990, 1999, 2003), O'Malley y Chamot (1990) Chamot (2004) desarrollan acerca de las diferentes estrategias y categorizaciones que los alumnos son capaces de elaborar y que son el indicio necesario para que el docente conozca cuáles son los diferentes procesos por los cuales están atravesando cada uno de sus alumnos.

No soslaya la motivación y el interés que deben crear en los niños para construir aprendizajes. Reconoce el contacto entre las lenguas: “*todos los días aparecen vocablos nuevos*”. Insiste en que la relación entre ambas lenguas es tal que hasta en los adultos estamos involucrados: “*hasta nosotros los tenemos incorporados y no sabemos lo que es*”. Plantea animar actividades en grupo, trabajo en talleres, propuestas didácticas comunes con la Lengua Extranjera (y no aisladas) en fin, una apuesta a la construcción de aprendizajes, como desafiando el rol docente tradicional, o quizás, pensando en un maestro diferente al que se ve hoy en la escuela y en un docente de inglés más integrado. En este sentido destaco las palabras de Serra y Canciano (2006) quien acentúa “la importancia que tiene para los niños contar con maestros que cada día los reciben para enseñarles cómo es el mundo y a través de ese gesto abrir nuevos horizontes para ellos” (p: 44).

b. i. Acerca del espacio de lengua extranjera en la escuela

Toda la trama movilizante que se comenzó a tejer en torno a proyectos, competencias a desarrollar, la convivencia como prioridad para abordar otros contenidos, incluso el trabajo con los NAP se aquieta instantáneamente cuando comenzamos a introducirnos en el tema de este trabajo: “*la didáctica de la Lengua Extranjera en el séptimo año de la escuela primaria en territorios de pobreza*”. Reconoce que no hay instancias de acuerdos para la clase de inglés, aunque deja la abierta la posibilidad de “*reverlo, rever cómo trabajar más integralmente*”. Deja escapar el deseo de “*integrar inglés*” dentro de todas las actividades que ella propone, de tener la posibilidad de planificar en conjunto con la profesora del área: “*no hay una instancia pero es cuestión de pedirla, de ponernos de acuerdo, decir un día y listo*”.

Sabe de la importancia de que los chicos de la escuela aprendan inglés, que incorporen vocablos nuevos y puedan expandir su repertorio lingüístico, aunque también imagina que la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en el nivel no será fácil de armonizar en cuanto a organización curricular y unificación de criterios didácticos, sobre todo si no se generan espacios de planificación conjunta. Plantea como desafío, y hasta me arriesgaría a decir con cuidado, la posibilidad de que se tengan en cuenta

cuestiones importantes que los maestros conocemos muy de cerca: “*los niveles y estilos de aprendizaje de cada chico, incorporar la metodología de taller, tener en cuenta la memoria visual*”, trabajar la oralidad, que según ella “*les cuesta mucho porque les cuesta la escucha*”. Reconoce que cada docente, incluso de inglés, tiene su propio estilo y lo ha observado en algunas clases, pero a la vez registra, como con muchas ganas y por qué no con experticia, que “*le puede dar algunos datos al otro docente para que los pueda incorporar*”. Destaca que el área debe sumarse a la planificación por proyectos y que el docente debe indagar, buscar y facilitar material a los chicos.

La sala de computación fue testigo de otro capítulo de esta historia. Casi una hora de charla amena y de entusiasmo que contagia. Muchos docentes, incluso directivos, también se sentaron a trabajar, de pronto se convirtió en el albergue pedagógico de la escuela. La sensación de “misión cumplida” y de vínculo con la comunidad después de haber cerrado un año, aparentemente intenso, desbordaba.

c. Profe de Inglés de séptimo grado

No fue fácil encontrarlos. Pero igualmente encontramos un momento para la charla. Fue en un aula, allí la profe y yo pudimos continuar esta historia. Hace cuatro años se inició en la docencia y hace cuatro que está en esta escuela. Cuando caracteriza a la población con la que trabaja aquí, dice que se trata de “*gente humilde*”, en clara alusión a las características más visibles y notorias de la población que asiste a la escuela y en notoria coincidencia con lo que plantean Serra y Canciano (2006) al referirse a que muchas veces en las escuelas la pobreza es visibilizada como límite infranqueable que se le presenta a los educadores y como situación determinante de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Inmediatamente agrega más particularidades que despegan a la población de la carencia y los ubica en el lugar de sujetos: “*gente sencilla, muchos con ganas de salir adelante*” y también destaca el hecho, que ella observa, de no querer repetir sus historias familiares, quizás le faltó agregar de “sometimiento y alienación”.

Continuamos hablando del territorio y de las subjetividades que lo habitan. No vive en el barrio, ni siquiera en los alrededores así que ha tenido que preguntar a compañeros y a los mismos chicos, indagar para saber quiénes son estas infancias con

las que está trabajando, cuáles son sus intereses y sus urgencias. Trata de buscar perspectivas que consideren a los niños que viven en condiciones de pobreza pero que no los determine como marca social, esto es, que la pobreza no se mire como estigma social y cultural, como sinónimo de un límite imposible de transformar por la acción educativa, al que Serra y Canciano (2006) agregan determinado por la influencia de algún daño biológico causado por esta condición.

Aunque no tiene formación docente, durante los años en la escuela ha ido apropiándose de aspectos pedagógicos vinculados con la enseñanza de la lengua. Comenta que hay un criterio institucional para planificar pero que ella como profesora de inglés no se ha sumado aún. La escuela planifica proyectos cortos en cada área pero la Lengua Extranjera todavía no ha podido incorporarse: *“En este momento planifico sola y tengo absoluta libertad para hacerlo.”* Habla del arduo trabajo que tienen los maestros y la dificultad en encontrar espacios de encuentro y de producción conjunta en el aula. *“Los maestros están muy atareados”, “creo que no tendrían problema.”* Podríamos decir que hay una suerte de deuda pedagógica compartida para sumarse y compartir espacios de planificación.

Reconoce que los maestros están traspasados por los ritmos de la vida escolar y así va argumentando la soledad de la planificación en el aula de séptimo: *“están muy atareados con el trabajo de todos los días como para sumarle una tarea más”*. Así es como se construye el espacio de Lengua Extranjera: *“trato de implementar la metodología que me da resultado”*. Podríamos decir que esta decisión reconoce como importante el contexto de apropiación de la Lengua Extranjera, esto es la observación e identificación de parámetros que proporcionan un referente para analizar las diferentes situaciones de aprendizaje para una intervención didáctica es decir, *“el análisis del contexto de apropiación nos proporcionaría pistas para el diseño de una propuesta didáctica”* (Rivera Viedma, 2009 p: 72)

Habla de su clase en séptimo y va delineando los principales desafíos con estas infancias. Sabe que es importante que sus alumnos descubran la relevancia que tienen otras formas de comunicarse en el mundo. Banfi (2010) sostiene que hay una creciente demanda social de enseñanza de Lenguas Extranjeras provocada por los medios de comunicación masiva e internet, los que han extendido el contacto cotidiano con otras comunidades y lenguas para enormes grupos de la población mundial. Internet es uno

de los recursos que utiliza, pero también menciona aquellos que hacen a la figura del maestro todos los días: “*pizarrón, fotocopias, revistas, canciones, juegos, sopa de letras, crucigramas, etc*”. Además de reconocer que es una lengua que está en contacto con la lengua materna aun cuando no hay un contexto natural de uso, destaca la posibilidad de que el inglés propicie una instancia de reflexión sobre su propia lengua. “Más allá de aprender ciertos aspectos básicos de la lengua, los niños y niñas incorporan hábitos relacionados con cómo aprender, cómo buscar y cómo descubrir por sí mismos las características esenciales de la lengua, o sea, básicamente, aprender a aprender.” (Banfi, 2010, p. 54)

Respecto de esta posibilidad que la lengua extranjera pueda ayudar a conocer más acerca de su propia lengua, Chamot (2004) sostiene que en la clase es importante que el profesor pueda favorecer en los alumnos el desarrollo de las propias estrategias de metacognición, así como poder ayudarlos a seleccionar la más apropiada para cada uno de ellos. Los niños necesitan aprender cómo usar estrategias que encuentren efectivas para resolver las tareas que el docente le asigne.

El tema de los recursos es una de las cuestiones que, nuestra entrevistada, comenta con más entusiasmo: trabaja con libros, copias, utiliza mucho el pizarrón incluso para juegos colectivos. También cuenta de las pequeñas actividades lúdicas para que cada uno las resuelva: “*crucigramas, sopa de letras*”. Habla de la adquisición de la lengua extranjera en la escuela primaria a través del juego, ayuda a mantener el interés por esa lengua. Según la opinión del investigador británico Andrew Wright (1984): “los juegos ofrecen a los participantes confianza en sí mismos y en sus capacidades” (p. 46).

Reconoce que el inglés es un fabuloso vehículo de comunicación, que representa a una cultura y que su enseñanza posibilita el contacto, que favorece la metacognición, ve como muy probable la posibilidad de propiciar un vínculo entre la Lengua Extranjera y el contexto donde viven sus alumnos y cree que pueden hacer aprendizajes que les ayuden a construir su identidad y pertenencia a la sociedad en que vive, hablo de las nuevas infancias y adolescencias.

La profe reconoce como “*muy beneficioso*” el hecho de la extensión de la enseñanza del inglés a lo largo del nivel primario y lo primero que destaca es el planteo de la propuesta de que “*el espacio no esté tan solo como lo está ahora, que tenga más horas semanales porque ahora tiene sólo dos*”. “(...) la sociedad demanda cada vez

más una mayor expansión de la enseñanza de lenguas extranjeras. (...) Esto implica que, en muchos casos, la sociedad demanda (y los gobiernos y los proveedores privados de educación tratan d brindar) un comienzo cada vez más temprano y una mayor intensificación horaria” (Banfi, 2010. p. 15)

Esta autora, a su vez, sostiene que algunos de los interrogantes que surgen al considerar la enseñanza a edades más tempranas están relacionados con la efectividad de esta introducción y las modalidades de enseñanza que se empleen, pero la profe asevera que la extensión del trabajo con la Lengua Extranjera redundaría en “*mayores logros y gran interés y motivación en los alumnos*”. También entiende que uno de los grandes desafíos está relacionado con la *importancia “que le dé la escuela al espacio de la Lengua Extranjera en séptimo, la coordinación con el maestro*”. Sin saberlo acaba de plantear uno de los retos más importantes para este trabajo.

Al hablar de ventajas hace clara alusión a los contactos cotidianos que tiene el inglés en las vidas de los alumnos que habitan el aula de séptimo: “*internet, la televisión, anuncios, propagandas, lo ven todo el tiempo*”. Pero como contrapartida, deja en claro los inminentes desafíos que deberán abordarse: “*didáctica que se implementaría en los primeros grados, estrategias a utilizar*”. “La introducción de nuevas tecnologías de comunicación ha magnificado aún más la inmediatez de la necesidad de contar con habilidades lingüísticas más allá de la primera lengua” (Banfi, 2010. p. 36)

Sabe que la obligatoriedad y el tránsito por el espacio de la lengua extranjera durante siete años posibilitan ampliar los objetivos de trabajo que hoy tiene en séptimo año. Cree que pueden llegar a familiarizarse un poco más con esa lengua, que se va a poder trabajar más específicamente con la oralidad pudiendo “*presentarse ellos mismos en inglés*”, que lleguen a conocer “*comandos e instrucciones básicas*”, y como corolario plantea un objetivo fundamental: “*que les guste*”. El disfrute aparece como un deseo, como un proyecto que por ahora, al menos la profe, no lo puede percibir.

También destaca el trabajo docente en los primeros años de escolaridad primaria, es decir el abordaje de aspectos del desarrollo cognitivo de los niños de esa edad que definen y condicionan las actividades a realizar y el tipo de materiales a utilizar en la enseñanza de las lenguas extrajeras.

A lo largo de la entrevista fueron apareciendo algunos “aditivos” interesantes al momento de pensar en un trabajo docente con infancias y pubertades atravesadas por la vulnerabilidad, puntualmente de su entorno. Comenta que está cursando la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional en la Universidad, formación que quizás pueda contribuir a la construcción de las subjetividades con las que está trabajando. También comenta que está haciendo sus primeros pasos en el espacio de lengua extranjera en Jornada Ampliada en otra escuela, punto muy interesante al momento de pensar en estrategias para el trabajo con esta lengua.

Así es como la profe de inglés, con una formación técnica, va haciendo su experiencia en un espacio para el cual no ha recibido capacitación pero intenta mirar quiénes son estos niños y niñas con los que trabaja y qué es lo que puede colaborar para la adquisición de una lengua, que aunque extranjera, tiene evidentes contactos con su lengua materna. Además comparte ritmos y quehaceres con los maestros, quienes le aportan, desde su experticia, muchos fundamentos para el trabajo en el aula de séptimo, pero aún falta un trecho para incluir el espacio de lengua extranjera dentro de la vida pedagógica de la escuela, y esto implica pensarlo desde la gestión.

Con la promesa de seguir viéndonos en el marco de este trabajo y del diálogo sobre estrategias que colaboren a la construcción de conocimientos significativos, nos despedimos luego de casi una hora de charla sobre la Lengua Extranjera y el espacio que habita en el aula de séptimo de este territorio escolar.

3. Construyendo Narrativas en la EC.

“¿Qué es la imagen? ¿Qué implica ver? ¿Qué constituye la mirada? La imagen es una producción humana; es una creación mental que nos permite imaginar, y de ese modo dar curso a nuestras propias vidas, a veces superando situaciones difíciles. La imagen, en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso para acercarlo a lo inmediato, cercano y específico. La mirada es retícula intensa sobre una inconmensurable variedad de experiencias. Pero también, como señala Jacques Derrida, la mirada convoca a autoridades, instituciones, filiaciones. Al fin y al cabo, ¿no será que “se necesita más de un ojo, se precisa de ojos para que nazca una mirada?” (Dussel y Gutierrez., 2006: 12)

Aunque ya había comenzado el trabajo en la otra escuela y había experimentado la lógica del contacto con una institución y sus actores, esta no sólo era otra escuela sino un nuevo desafío. Había escuchado hablar del Barrio, es más, es muy frecuente su aparición en la crónica roja de los medios masivos locales, pero nunca había entrado.

Aunque lo intenté, no pude hacer contacto telefónico así que decidí ir personalmente. Averigüé y sólo hay un colectivo que entra al Barrio de modo que, como no lo conocía, tomé la única opción para entrar, conocer el lugar, la escuela y convenir un día para las entrevistas. El paisaje era el mismo de siempre hasta llegar al puente que cruza un pequeño brazo de la laguna Setúbal y que lo une con uno de los accesos a la ciudad. Allí, exactamente entre la ruta y el puente se erige uno de los clubes náuticos más exclusivos de ciudad. Mientras se cruza el puente se perciben dos paisajes, a la derecha las hileras de yates amarrados en la costa. A la izquierda, exactamente al lado, el viejo Puente de madera, exhibido como una reliquia y un caserío dispuesto a lo largo de la costa. Nos vamos metiendo en el paisaje isleño. Las dos costas se mantienen con la misma perspectiva sólo que de un lado, termina un club y aparece otro hasta que se agotan las construcciones, y del otro sólo árboles, espinillos y toda la vegetación de la zona que luego de unos cuantos metros inunda el paisaje en su totalidad. Es el puente el que nos conduce hacia la única arteria que atraviesa el barrio de punta a punta, cruza todos los sectores. Mientras andamos puedo percibir la costa de la ciudad, la ribera de la Laguna Setúbal, el inmenso predio del puerto, areneras, clubes, construcciones colosales. Luego de un par de kilómetros se comienza a divisar hacia el horizonte del camino, la urbanización. Sin desviar nos vamos internando en el corazón del territorio.

Sabía que debía bajarme en la puerta de la escuela y que ésta estaba en el sector medio del barrio, así que le pedí al chofer que me avisara. Trato de observar el Barrio: cómo es el diseño, la ocupación del espacio y las instituciones, negocios, ONGs que aparecen. Se largó a llover de repente, por lo que al bajarme debo entrar lo más rápido posible.

Cuando ingreso a la escuela pregunto por alguien del plantel directivo y me refieren que está el vice director, que ya me va a atender. Para de llover. Me siento en uno de los bancos que está en el patio e inmediatamente toca la campana del recreo. El patio se comienza a llenar de niños y los maestros se van juntando para mirarlos mientras juegan y charlan entre ellos. El patio comenzaba a cobrar vida...

Se acercan algunos chicos al verme sentada y me preguntan: “¿vos sos de la ronda de palabras?”, “¿Venís a darnos Educación Física?”, les aclaro que soy profesora de inglés y que vengo a hablar con las señoritas, me dicen: “¡te digo los números! One, two, three,..” “Seño, él (señala un compañero) sabe inglés”. Pasan corriendo otros amigos y vecinos que juegan durante el recreo y los invitan a decirme colores, números, y así me van rodeando hasta formar un gran grupo que sentados en el piso se disputaban los turnos para decirme algo en inglés. Toca el timbre y poco a poco cada uno va yéndose a su salón. Vuelve el silencio al patio. Me avisan que me espera el vicedirector así que llega el momento del primer contacto.

Una reja cubre todo el perímetro frontal y demarca el único gran patio que precede a las aulas y al resto de las divisiones que bordean el río. Se lo puede observar desde las ventanas de los salones. También se divisa la margen costera de la ciudad donde sorpresivamente se puede distinguir desde allí, justo en frente, uno de los hoteles más lujosos y el shopping más joven y más grande de la urbe. Y como si fuera poco, para completar el panorama, paulatinamente el aroma a pescado y agua de río va impregnando cada rincón, cada escondite.

Fui varias veces a la escuela para encontrarme con los maestros y la profesora de inglés de los séptimos años. Esta historia comienza a tejerse entre horarios, voces, visitas y entrevistas. Mi idea era tratar de conocer, o al menos de acercarme, a las lógicas que sostienen el barrio. Es la profe de inglés la que me va metiendo es ese mundo desconocido y muy nuevo para mí, es la que me muestra sectores del barrio y me cuenta cosas que lo describen. Habla de manzanas, de números que las identifican y refiere haberlas conocido cuando comenzó a trabajar allí. Queda claro que la arteria principal, que sigue el mismo sentido que el río, es la que se transita para entrar y salir, para recorrer todos los sectores. La recorremos con ella y me va mostrando, cara a cara, el territorio donde la escuela hace historia.

La división en manzanas numeradas nos organiza para ubicar cada sector. La urbanización es muy particular, parecen antiguos asentamientos que fueron creciendo al borde del río, pero no responden al formato tradicional que conocemos como manzanas. “¿Sabés la cantidad de recovecos y pasillitos que tiene esto? No los recorrí pero los mismos chicos me piden que los lleve en el auto hasta su casa y yo siempre cargo dos o tres entonces conozco algo”.

Cuenta que la manzana de la escuela donde estamos es la 7, que queda en el medio del barrio y que éste continúa hacia el sur. Hay un paraje en ese sector, en el extremo sur, que se llama La Boca. Cuenta que cuanto más nos internamos en el barrio hasta llegar al paraje, los chicos son más tranquilos. Ella estima que en el barrio viven cerca de 20.000 personas. También reconoce las particularidades que impregnan al barrio: *“Hay manzanas más peligrosas que otras”*.

Continuamos por la misma vía, pero en sentido contrario, lo que nos permite salir del barrio (en dirección al puente) y me dice: *“Esto es el centro del barrio, sería como la peatonal. Hay negocios en todos lados, pero acá hay más. Me muestra la escuela privada, el Centro de salud, la delegación municipal y por último otra escuela estatal”*. A medida que nos acercamos a la salida (o entrada) del barrio me manifiesta que es la parte más complicada. El día de la visita había llovido así que las calles de arena delataban el poco trabajo del Estado en el barrio. La profesora narra: *“Cuando yo empecé esto era un villar pero ahora está lleno de pozos. La máquina de la municipalidad está casi siempre pero el trabajo que hace no se nota porque al otro día vuelve a hacerse un pozo y no se puede transitar. El otro día se quedó un colectivo”*.

Cuando habla de las familias que viven en el barrio dice que hay pescadores pero también empleados y demás oficios. *“Es muy variado lo que encontramos acá. Vos ves que hay chicos que tienen un nivel un poco más civilizado y otros que te dicen: ‘mi tía viven en la manzana 1 y es la que vende droga’. Mucha gente del barrio va a trabajar a Santa Fe (ciudad), y muchos van en auto, no usan colectivo. Es muy raro que esas familias dejen sus hijos estudiando acá, generalmente se los llevan con ellos a la ciudad y van a las escuelas de allá, pero a la corta o a la larga se terminan encontrando en las mismas escuelas”*.

a. Develando sentidos en la EC. Las entrevistas

“Ya no es esperable ofrecer a todos los mismo, porque se ha hecho evidente que todos son diferentes y la diversidad dialoga con la desigualdad en un juego de teléfonos descompuestos, donde los diferentes y los desiguales hallan enormes dificultades para llegar a destino y los educadores para decidir cuál es el destino al que deberían llegar”
(Brailovsky D. y Brailovsky N., 2008)

a. i. El vicedirector

Este tramo de historia se muestra diferente. Las aulas están todas ocupadas, incluso la biblioteca parece que se ha convertido en una más. La dirección, vicedirección y/o secretaría, según se necesite, es el lugar donde nos sentamos a hablar con el vicedirector, quien me recibe con toda gentileza. Sin teléfono no fue posible concertar día ni horario y si bien mi primera intención era coordinar ahí todo eso, el vice decide aprovechar ese espacio con toda deferencia para comenzar a narrar la vida de esta escuela situada a orillas de la laguna donde se confunden historias de niños y pescadores.

La escuela es como este tramo de la historia: diferente. Los espacios áulicos parecen pequeños y todos están ocupados. Ninguno está vacío. Esto hace que la privacidad se desdibuje, todos se conocen, se saludan, todos saben quiénes son los maestros, eso explica por qué los niños me identificaron como foránea apenas ingresé a la escuela y, en ronda en el patio, me indagaban.

El vice me describe la escuela y sus actores. Hace más de cuatro años que está en la función. Al referirse al barrio y a su gente elige términos que posicionan desde el comienzo al lugar como territorio desfavorecido: *“Es un barrio humilde. Algunos sectores tienen rasgos de pobreza extrema”*. Trata de ser preciso y plantea el contraste de ambas costas de la laguna, aun cuando ésta sea parte de la misma ciudad: *“Hay como una contradicción como la que está en Buenos Aires con Puerto Madero y la Villa al lado”*. Sin quererlo estaba planteando uno de los íconos del proceso de globalización del cual esta comunidad no es ajena:

“En el marco de los procesos de globalización y la aplicación de políticas Neoliberales y Neo-conservadoras se han multiplicado los contrastes entre quienes viven en enclaves de riqueza con niveles aceptables de vida y, quienes habitan en vivienda auto-producida con servicios públicos de baja calidad. Así, las ciudades son el reflejo de la marcada fragmentación social que caracteriza a las sociedades complejas y desiguales.” (Enriquez, 2011 p: 55)

Sabe que las familias de los niños que asisten a la escuela son diversas: “empleados públicos, changarines, muchos que viven de la asistencia social, hay pescadores y los que se la rebuscan”. No desconoce que el territorio en el que trabaja es muy difícil en términos de sobrevivencia, de trabajo arduo y mal remunerado. Aparece el río todo el tiempo, como medio de vida muy sacrificado, la pesca; como vía de comunicación con la gran urbe, “la mayoría cruzan en canoa y en cinco minutos están de este lado” y como facilitador de actividades que, vaya paradoja, también están al margen pero de la ley: “También pasan droga con facilidad. También están los delincuente”.

Parece ser que el río atraviesa la vida de esta comunidad. Pescadores natos, que han “tirado” redes y recorrido espinales toda su vida, que se internan en las islas para poder traer pescado que luego venderán, o mal venderán a los grandes frigoríficos. Hombres del río, que conocen al dedillo ese territorio inmenso que va más allá de las manzanas que describen.

Al mismo tiempo que el relato va dibujando el paisaje costero de esta comunidad entran niños y maestros a preguntar por materiales, por otros docentes, por horarios, en fin, el espacio como propiedad de todos.

Imposible evitar hablar de los niños. Los describe como “cariñosos, muy distintos a los de la ciudad”. Pero también habla de los decires de los maestros y es ahí donde los iguala con el resto: “es lo mismo que en todos lados”, pero a su vez plantea un trato diferente, como más contemplador. Se para entre el discurso de la singularidad pero también habla de educación para todos desde el lugar de igualación, como queriendo rescatar el derecho de subjetivarse sin perder acceso a los bienes culturales, entre ellos la educación. Aquí podríamos referirnos claramente a la metáfora del *vintage* que propone Leoz (2012) cuando habla de habitar las instituciones en tiempo de fluidez:

“transpolar el concepto de *vintage* a los fines de pensar la realidad educativa, en tanto que el escenario donde transcurre el acto educativo ha ido sufriendo progresivas transformaciones y en él coexisten nuevas formas, formatos y tipo de vínculos con objetos

concretos y simbólicos propios de la modernidad, poniendo en evidencia las tensiones que mencionábamos anteriormente.” (p: 18)

Compara los decires de los maestro de esta escuela con los de la escuela de su hija: “*no escuchan, gritan, les cuesta permanecer adentro a algunos*”. Plantea uno de los sentires pedagógicos más relacionados con el aula: “*creo que todo eso tiene que ver con las propuestas que se le ofrecen en el aula*”. Reconoce que los niños y niñas, inclusive de esta escuela, necesitan propuestas diferentes, atractivas y donde el aprendizaje pueda acontecer. Sin intención de realizar un recorrido por las distintas teorías del aprendizaje, que ya han quedado plasmadas en este trabajo, al menos acerca de la adquisición de la lengua, intento rescatar la idea del trabajo y estudio permanente del maestro para tomar decisiones pedagógicas y didácticas que impactan en la vida del aula.

Nos vamos metiendo en la vida pedagógica de la escuela. Habla de una etapa de diagnóstico y de unidades didácticas para desarrollar en el aula, y la vez de adaptaciones curriculares, “*son muchas las adaptaciones que hay que hacer, tantas que a veces quedan como fuera de catálogo*”. Podríamos vincular esta estrategia con lo que Serra y Canciano (2006) llaman prácticas anunciadoras de pronósticos. La educación como prevención antes que transmisión cultural, como orientadora hacia un modo diferente de atención dentro de la misma aula, estableciendo de antemano quién es el otro y qué puede o no aprender.

Apuesta a charlas y acuerdos con todos los docentes. Pide aprovechar todo lo que está en la escuela: láminas, libros, todo material didáctico que haya en biblioteca. Habla de la biblioteca como lugar de reserva donde hay material que casi no se conoce porque es autogestionado por los mismos docentes de la escuela, es decir, hay que disponer de tiempo para hurgar y seleccionar: “*cuando tomé la vicedirección comencé a ordenar cosas y encontré libros y láminas que estaban en un rincón*”.

Entre docentes que ingresan para saludar y niños que piden material para el aula continua nuestra charla.

a. ii. Acerca del espacio de lengua extranjera en la escuela

El vicedirector dice saber muy poco de inglés y se muestra dubitativo al momento de pensar la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel, como con cuestionamientos no resueltos ya que también opera la fuerte convicción de que *“cuanto más cosas aprendan es mejor”*. Parece no acordar con el modo en que se toman estas decisiones: *“cuál es la necesidad de enseñarles ciertas cosas”*, pero sabe que el hecho de que conozcan otras culturas, otras metrópolis y otros modos de vida es necesario al momento de pensar en poblaciones que puedan expandir su visión del mundo: *“El acceso a cuestiones culturales, comunicación, la apertura a nuevas culturas, eso también es necesario”*.

Manifiesta las grandes ventajas de abordar una lengua extranjera (*“que no necesariamente sea el inglés, portugués, que me cierra un poco más en todo caso”*) en cuanto proceso simultáneo con la lengua materna a lo largo del nivel primario pero vuelve a plantear sus reservas en cuanto a la decisión de la obligatoriedad y proyecta su representación de taller opcional en este caso. Plantea como un desafío que los niños disfruten de lo que están aprendiendo, quizás uno de los grandes desafíos que emerge en esa dicotomía que bosqueja entre obligatoriedad y opcionalidad.

Al inicio ya había dejado en claro que su función dentro de la escuela es trabajar todo lo relacionado con lo pedagógico, con la vida del aula, y al pensar en la intervención docente en la clase de inglés dentro de la escuela, deja vislumbrar su inquietud por un trato diferente con los chicos del barrio, como si esa pre-ocupación por atender a la particularidad no los favoreciera: *“Los docentes tienen que enseñar lo mismo que en una escuela que no esté en un contexto de pobreza”*. Aun cuando está todo recién pensado rescata contenidos que se pueden replicar a lo largo de todo el nivel, que favorecen el contacto entre las lenguas, se anima a nombrar desde la *“informática, las TICs, palabras de uso cotidiano, castellanizaciones del inglés, reflexión sobre esas palabras, transformación de la lengua, cómo adquirimos ciertas palabras y las hacemos nuestras”*. Creo que sin quererlo está comenzando a identificar los posibles puntos de partida para un trabajo interesante entre los docentes.

Señala que las dificultades de alfabetización a las que se enfrentan todos los días están íntimamente relacionadas con la situación sociocultural del territorio: *“alto índice de inasistencia. La alimentación es uno de los puntos débiles en esta comunidad y por*

ende la construcción de aprendizajes en general cuesta un poco". *"No salen del barrio, no cruzan el tanque de agua. Es como un límite"*. *"Las grandes carencias económicas"*. *"Tienen viviendas precarias, poco espacio para el cuidado y conservación del material"* didáctico. El aula no puede escindirse del territorio.

Propone integrar el inglés con el área de la Lengua como criterio para facilitar un espacio de planificación conjunta entre maestro y profesor. Sabe que se puede favorecer, que *"es posible integrar algunas cosas, hay puntos en común"*. Apunta a las Nuevas Tecnologías como punto de replique para trabajar en los primeros grados: *"desde la informática, las TICs, palabras de uso cotidiano, reflexión sobre esas palabras"*. Es bueno aclarar, a esta altura del trabajo, la relación entre el uso de las TICs y la alfabetización ya que, según Ferreiro (en Torres, 2001) "no elimina los problemas conceptuales que deben ser resueltos por el sujeto que aprende, ni asegura el aprendizaje significativo e inteligente que requiere la alfabetización de verdad, con los niveles de complejidad que ésta exige hoy en día." (p: 10)

No podríamos no reconocer, de todos modos, el aporte que las tecnologías de la información pueden hacer a la educación, sobre todo por la equidad y la compensación de diferencias, y por los docentes de forma específica. "Verbos corrientemente asociados a las TIC - abrir, ampliar, conectar, transportar, conservar, intercambiar, vencer espacio y tiempo – constituyen verbos claves para la educación y el aprendizaje, viejas aspiraciones de la escuela, la comunidad, los alumnos y los docentes." (Torres, Ib.)

Siguiendo con Rosa María Torres podríamos agregar que si estas Tecnologías de la Información colaboran con vincular la escuela con la comunidad, el país, el mundo y a conectarse con la cultura y estilos de otras generaciones, también relacionadas con la cultura audiovisual, así como también favorecer el desarrollo de pedagogías relacionadas con el juego, rompiendo con el aislamiento, la soledad y la rutina de la tarea docente, haciendo más atractiva la enseñanza y más atractivo el aprendizaje, entonces las TIC pueden ser efectivamente aliadas poderosas de un trabajo pedagógico valioso dentro de la escuela.

Han quedado puntos interesantes para continuar este hilván que entrelazan teorías cognitivas del aprendizaje, propuestas pedagógicas y el lugar de la comunidad en

este historia como central ya que, para muchos, es la única oportunidad de conocer otros mundos, otras culturas.

b. La maestra de séptimo grado.

La conocí el primer día que estuve en la escuela pero no pudimos entrevistarnos ese día así que concertamos para encontrarnos en otro momento. Ya ahí me manifestó que era del interior y que se había organizado con otras compañeras para trasladarse hasta la escuela todos los días. En ese primer encuentro sólo una charla rápida en la galería de la escuela. Le comento de mi trabajo en la escuela y aprovecha para plantear lo bien que se siente con el grupo de trabajo.

La localidad natal de “la seño” dista mucho del lugar donde estamos. Proviene de la cuenca lechera, tierra de gringos inmigrantes y de tambos, vinculada al trabajo de campo y a la soja, con una fuerte tradición de trabajo familiar. Si bien es una comunidad relativamente pequeña donde también se desdibuja el anonimato, tiene otro ritmo y otra idiosincrasia. Un lugar nuevo, aunque lo referenciaba por las crónicas de la prensa, con nuevas lógicas y protagonistas. Un mundo desconocido en el cual debía pensar estrategias de enseñanza para construir y fortalecer ciudadanías muy distintas a las suyas.

Hace poco tiempo que está en la escuela y su intención es trasladarse para ir acercándose a su casa, pero aun así ha estrechado vínculos con sus pares y a través de ellos ha comenzado a conocer este territorio plagado de novedosas contrastes relacionados con la mansedumbre del costero y los avatares del río. Sabe que no estará mucho tiempo pero de igual manera se interesa por los relatos de los chicos sobre el barrio y sus historias. Su entusiasmo por narrar su tarea es evidente. Denomina al territorio como “*humilde* y a sus familias como *relacionadas con el río, la mayoría pescadores*”. Comparte lo que le permitió conocer el entorno para poder entablar el vínculo pedagógico, como en su lugar natal, “*acá se conocen todos, están relacionados unos con otros, por parentesco o afinidad*”.

Nos vamos introduciendo en la vida de la escuela y allí destaca, en principio, la etapa diagnóstica que se ve institucionalizada y luego la planificación por unidades didácticas, las que son acordadas con su par pedagógico. Destaca como fortaleza la libre

decisión que tienen para planear el año y el apoyo de la gestión para participar en proyectos institucionales y/o ministeriales: *“Tenemos total libertad y también participamos permanentemente de actividades institucionales o algún proyecto que propone el Ministerio”*. Sabe perfectamente que el rol que cumple la escuela en ese territorio es muy importante, y en algunos casos, la única posibilidad: *“La escuela, para muchos de los chicos, es la única oportunidad para mejorar su calidad de vida”*.

Al hablar del aula y su propuesta de enseñanza acentúa que aunque foránea para el lugar debe conocer el contexto para que los aprendizajes cobren relevancia, como buscar el punto de partida para poder vincularse, conocer la vida del río, el rol de cada uno en esa comunidad. *“Sé que no puedo dejar de lado sus vivencias así que tuve que conocerlas. Cómo viven, qué hacen sus familias”*. También está pensando en que sus alumnos, el año próximo continúen el secundario y está trabajando para ello.

Habla de los NAP como orientadores del trabajo áulico pero también destaca el trabajo con temas coyunturales. Sabe que la escuela cuenta con pocos recursos didácticos y tecnológicos, porque lo vive a diario, así que busca material en la red cuando está en su casa pero también aprovecha un lugar, que aunque se usa como aula, todos los maestros lo construyen: *“La escuela tiene una biblioteca chiquita que organizamos los maestros. Ahí funciona uno de los 7mos pero coordinamos bien con la docente para trabajar”*.

b. i. Acerca del espacio de lengua extranjera en la escuela

Todo lo que ha conocido acerca del barrio y de la vida de los que lo habitan le ha permitido relacionar la vida del costero con la Lengua Extranjera, valora la importancia que ésta tiene al momento de vincularse con el mundo: *“Hoy la tecnología es muy importante para cualquier actividad que lleves adelante, incluso para vender los productos que las familias elaboran”*. Si bien reconoce que no hay instancias explícitas de planificación en conjunto con la profesora de inglés, acuerda con la necesidad del espacio, en principio, para generar la demanda de vincular a la lengua extranjera con el trabajo y la cotidianidad de las familias: *“ver cómo relacionar el inglés con la realidad de los chicos”*. Casi sin saberlo está planteando el gran desafío para los maestros de

7mo y los profesores de inglés, buscar los puntos de contacto entre ambas lenguas para abordarlos en el aula.

Plantea aquí las perspectivas didácticas de la enseñanza de la Lengua Extranjera cuyos orígenes, según Rivera Viedma (2009) están en la Lingüística Aplicada, los estudios culturales e Interculturales, la Antropología, entre otros, cuyos principales fundamentos son: “el contacto o interacción con un ambiente cultural natural favorece el aprendizaje; el aprendizaje de la lengua y la cultura no se presentan de manera separada o aislada; el aprendizaje de la cultura implica el aprendizaje de la lengua y viceversa; la visión de la sociedad contemporánea se entiende a través de los conceptos de plurilingüismo y multiculturalidad”. (p: 75)

Desde su experticia sabe que hay que trabajar para visibilizar el contacto que la Lengua Extranjera tiene con la Lengua Materna en esta comunidad; además desde el trabajo diario conoce cada uno de sus ritmos en el proceso alfabetización y cree que será un desafío para esta escuela coordinar con los profesores de inglés el trabajo del aula, más aún en los primeros años del nivel: “*No sé si las profesoras tienen experiencias con chicos de seis años. Ver bien qué cosas les vamos a enseñar para no entorpecer el proceso*”. El hecho de ser una institución pequeña opera como facilitador para pensar en espacios de coordinación de actividades para el aula y la institución.

El territorio está colmado de desafíos, que aunque trascienden el trabajo con la lengua, se van visibilizando cuando pensamos en el trabajo del aula de 7mo y la posible obligatoriedad en el nivel: “*se podría ver cómo hacer para trabajar más con lo tecnológico, el tema es que acá no contamos con muchas herramientas ya que la internet es muy inestable, hasta el teléfono tiene problemas para funcionar bien*”. Las estrategias lúdicas y los proyectos en conjunto con los profes de inglés son los que rescata como *muy interesantes* para replicar en el trabajo diario con todos los niños de esta escuela. Concreta propuestas pedagógicas que incluyen el juego, las nuevas tecnologías, quizás pensando en las edades de los niños y su disposición al aprendizaje de la lengua junto con los estadios evolutivos y la pertinencia de estrategias didácticas que colaboren con la construcción de aprendizajes. Confluyen teorías cognitivas del aprendizaje con estilos de aprender que desarrollan los niños, o mejor dicho, que el docente debe favorecer con miras a que puedan ir encontrando su propia estrategia para aprender, una lengua extranjera.

Entre voces de chicos y maestros que susurran todo el tiempo, sonidos y aromas de río que circundan cada rincón, se sella esta parte de la historia que a su vez abre un enorme horizonte para ir relacionando la vida de la escuela con su asombroso territorio.

c. La profesora de Inglés

La profesora de inglés ingresa a la vicedirección a saludar. El vicedirector nos presenta y con la excusa de continuar trámites del teléfono que está descompuesto nos deja para que comencemos a charlar. No nos conocíamos así que el hielo se rompió con profesores comunes en nuestra formación e inmediatamente le cuento de mi presencia en la escuela.

Es traductora y trabaja en escuelas del barrio desde hace unos años. Está al tanto de que en el sistema educativo el título docente es más valuado así que deja sentada una de las miradas que impactan en el escenario educativo de la escuela por cuanto describe radicalmente la mirada que se tiene de ese pequeño territorio: *“Yo siempre me inscribo en escuelas donde sé que no va a venir nadie. Para mí era otro mundo, no te animás, pero tenía que trabajar”*. A la vez se muestra muy apasionada cuando habla del barrio, sabe que el docente tiene un lugar de respeto en esta comunidad: *“no hay nada más lindo que los chicos te vengán a saludar cuando llegás. Acá todos los papás, te conozcan o no, te saludan”*. Continúa describiendo las características de esta comunidad desplegada en la rivera de la ciudad: *“es una comunidad tranquila. Nunca he visto problemas serios ni con los chicos, ni con los docentes”*. Claramente distingue como dos tramos dentro del barrio: el ingreso que está más en contacto con la ciudad, más cerca para ir y volver a trabajar y un paraje que está en el extremo sur, *“lo que sigue después del terraplén al que describe como mucho más tranquilo: noté terriblemente la diferencia, más respetuosos, menos agresivos, menos contacto con el alcohol y demás”*. La escuela está ubicada en el medio, podría avizorarse que está teñida con ambas facetas, lo uno y lo otro, pero al decir de la profe el terraplén oficia de línea demarcatoria, con lo que podría advertirse que cuanto más adentro más tranquilo, en el medio más calmo.

Al hablar de las familias grafica *acá hay de todo*. Apela a la diversidad porque sabe que *“mucha gente trabaja y va y viene a Santa Fe”* y otra se queda a seguirla

peleando en el barrio con la pesca, los planes y quizás alguna otra actividad más. También deja percibir cómo aparece esa mixtura entre lo duro del trabajo en la comunidad, el esfuerzo de las familias por sobrevivir y los intersticios de los flagelos a los que las comunidades vulnerables, o quizás vulnerabilizadas, están visiblemente expuestas, sobre todo en un lugar donde todos se conocen y no hay lugar para el anonimato ni el disimulo. Sabe que los que trabajan en la ciudad llevan a sus hijos con ellos y los mandan a escuelas de “allá”. Así se va construyendo un “acá” en el barrio y un “allá” en el centro de la ciudad. Una percepción de que en el “allá”, el afuera del barrio, es mejor y las posibilidades son otras. Claro que *“todos los hijos de aquellos”* que trabajan en la urbe van a escuelas ubicadas en el centro y frente a esto la profe devela un secreto a voces: *“a la corta o a la larga se terminan encontrando en las mismas escuelas”*.

Nos introducimos ahora en la vida del aula. Relata las diferencias entre los grupos de séptimo y cómo aprovecha las oportunidades para trabajar con material como los juegos olímpicos y su viaje a Inglaterra, así narra de qué manera va proponiendo contenidos más complejos hasta familiarizarlos con la lengua. Es la única profesora de inglés en la escuela así que según ella le *“dieron amplia libertad para que aplique mi criterio y arme un temario”*, cuestión que le facilita mucho al momento que ella proponga algún trabajo en conjunto con algún maestro de grado o especialidad. Su mayor preocupación es que todo lo abordado les sirva cuando comiencen el secundario, continuidad que da por hecha. Sus objetivos son concretos, a corto plazo y relacionados con la producción en el aula y para ello echa mano de todo lo que tiene y considera que puede sumar.

La planificación en conjunto con los maestros de grados y especialidades no se ha propuesto aún desde la escuela pero la posibilidad se ve como muy alentadora. Esgrime la factibilidad de reunirse con otros docentes *“más que nada en los últimos años”* del nivel ya que lo ve como posible en niños más grandes, supone que con los más pequeños sólo habrá opciones de acordar numeración y algunas palabras, de todos modos deja soslayar otros potenciales acuerdos, *“depende de cómo sea el grupo”*. *“Esto es como enseñar a leer y escribir”*. Describe al primer ciclo como un gran reto. Podría arriesgar que, aun cuando su formación es técnica, sabe que en los primeros años de escolaridad hay desafíos insoslayables:

“Si bien la mayoría de los lingüistas acuerdan que existen ciertas nociones básicas que subyacen a todas las lenguas y que son innatas, también reconocen que existen elementos de las lenguas que deben ser adquiridos en la exposición a una lengua determinada. Este es el caso de la **adquisición de las palabras**, las que se considera que sí son memorizadas una a una por el niño. Este proceso de aprendizaje también tiene etapas y estadios claramente definidos.” (Banfi, 2010. p.22-23)

Conoce el barrio en el que viven los alumnos, se entusiasma al contar los vivires y pesares de los vecinos, pero no cree propiciar, desde la clase de inglés, un vínculo con el contexto, cuestión relevante al momento de pensar en la enseñanza del Inglés en territorios de pobreza, más aún cuando está siendo argumentado por documentos oficiales, tal es el caso de Políticas Lingüísticas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se ha incluido al inglés dentro de la currícula desde primer grado de la escuela primaria, en el que se plantea que la tecnología, y el acceso a Internet ponen en contacto directo a los niños y adolescentes con otras lenguas y culturas.

Aun su empeño en que los niños puedan descubrir en su cotidianeidad la presencia de la Lengua Extranjera, no ha descubierto cuáles son los puntos de contacto entre las lenguas para comenzar a trabajarlos en el aula, o posiblemente sea la escasísima carga horaria o tal vez cree oportuno que esto pueda darse cuando sean más grandes: *“donde quieran que vayan van a poder comunicarse y lo van a necesitar”*. Valora la posibilidad de extender la enseñanza de la Lengua Extranjera a todo el nivel pero avizora una de las preocupaciones que ya fue plasmada en este trabajo: que el abordaje sea distinto ya que hay escuelas (privadas y céntricas) en las *“que tienen inglés desde jardín de infantes y terminan la primaria sabiendo lo mismo que los chicos acá”*. Entiende que internet es una herramienta interesantísima para trabajar en el aula con canciones y otros materiales pero la accesibilidad es uno de los problemas.

Los más pequeños son su gran desafío, habla de *“usar más la intuición, ser muy creativo”*, aprovechar mucho lo *“audiovisual porque los chicos no saben todavía escribir”*. Sencillamente le *“parece complejo trabajar simultáneamente con la escritura*

de un idioma que se pronuncia distinto". Con profunda simpleza plantea que los docentes muchas veces hablamos de lo que sabemos y creemos que nuestros alumnos están atentos y motivados por lo que suponemos que han entendido todo, subraya que hay profesoras que *"entran (al aula) hablando en inglés y se van hablando en inglés y no se dan cuenta de que los chicos no les entienden nada"*. En coincidencia con la posición de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) acerca del post método, rescata el lugar de la práctica en el trabajo docente: *"Esto no lo aprendí en ningún lado, son cosas que me dan resultado"*. Sostiene que en cada ciclo hay cosas para trabajar que son atendibles a la edad. Sin ahondar en una descripción exhaustiva de los diferentes enfoques y los contextos que operan de marcos referenciales, la profesora está planteando distintas perspectivas que son utilizadas en las aulas para la enseñanza de idiomas. Éstas han ido cambiando, ajustándose a los descubrimientos y reflexiones acontecidas en el ámbito de la lingüística.

Queda en claro que la preocupación está puesta en el futuro, en el secundario, cuando sean más grandes y el deseo genuino de aportar a una perspectiva crítica en didáctica: *"que tengan la suerte de tener un docente que los incentive porque si no se frustran"*

CAPÍTULO V

Sobre los nuevos y viejos significados y significantes

1. Abriendo puertas al análisis

“La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas. (Suárez, 2007)

Bajo la convicción de que el análisis no puede concebirse desde lo meramente lingüístico sino que debe trascender el código discursivo y penetrar en la dialéctica social para que cobren sentido la oralidad, la escritura y el contexto, es que trataré de hacer un recorrido analítico con la idea de situar la práctica educativa en la complejidad misma de la escuela, el barrio y la sociedad, en el hoy y el ahora, tomando como eje vertebrador el objetivo central del presente trabajo planteado al inicio: identificar rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela primaria que aporten al campo de una didáctica específica crítica de la lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad.

Quiero dejar en claro algunos puntos antes de comenzar con el análisis, por cuanto esta investigación está planteada como proceso y, como tal, implica complejidad y toma permanente de decisiones por parte del docente investigador en relación con la opción metodológica asumida. (Sagastizábal y Perlo, 2006).

En primer lugar destaco que los instrumentos utilizados en la recolección de datos responden a la opción por una investigación cualitativa que pretende relacionar la teoría con todo lo recogido y también con lo experimentado a lo largo de la investigación. En segundo lugar quiero precisar que el protagonista de este análisis será el proceso de significación de la información recogida y de la vivencia experimentada en el trabajo de campo, paso que no es neutro sino que parte de una metodología que

está relacionada con el involucrarse y dar sentido a la investigación cualitativa en función de los objetivos planteados, cuestión que viene planteándose desde el inicio de este trabajo. El hecho educativo no es neutro, sino que está atravesado por percepciones, formas de mirar y configuraciones preestablecidas en el ámbito de lo institucional, lo sociocultural, lo personal. Desde lo epistemológico este tipo de interpretación supone develar significados, ideas, valores que propugnan las prácticas culturales y tensionarlos con corpus teóricos.

Es así que, como posibilidad de otorgar un marco de encuadre al presente análisis respecto del trabajo con la lengua extranjera en los territorios de pobreza de la ciudad de Santa Fe, comenzaré por retomar uno de los objetivos que, específicamente, plantea analizar las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividades. Claramente el planteo es pensar de qué manera, con qué herramientas se construirán subjetividades con las infancias que habitan contextos de vulnerabilidad. La importancia del trabajo de la escuela como formadora de identidad en sectores vulnerables de la sociedad es uno de los puntos de partida para comenzar este análisis.

1. a. Análisis de las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividades.

Mucho ya ha sido planteado en los primeros capítulos de este trabajo acerca de la institución escuela, su rol como constructora de ciudadanía y el compromiso con las infancias de estos tiempos. Así como también el planteo acerca de la importancia de los territorios de pobreza y la escuela como espacio simbólico donde se gestan nuevas percepciones, nuevos sentidos. El barrio es considerado como generador de conocimiento y reconocimiento donde también se construyen derechos. En cuanto a las posibilidades de la escuela de desarrollar una trama de significaciones para el acceso a la cultura, Duschatzky (2008) la describe como frontera, le asigna un horizonte de posibilidades. La refiere como el “otro lado” de la vida de los jóvenes por cuanto irrumpe con sus rutinas, quiebra la racionalidad del barrio y, según la investigadora, la inserción institucional coloca al alumno en un terreno discursivo que por lo menos revela que lo real puede ser nombrado de otro modo. Habla de un diálogo entre la

experiencia cotidiana y la experiencia institucional. En la escuela se contrastan sentidos de un mundo poderosamente atravesado por lógicas locales de significación.

La escuela y sus tensiones por el trabajo con la pobreza se dirimen en territorios vulnerables; se evidencia su intención de desentrañar las relaciones de desigualdad para ayudar a pensar la complejidad de los procesos que los/nos atraviesan. Nuestro complejo trabajo docente en territorio latinoamericano atravesado por la desigualdad de los ingresos, las enormes diferencias culturales y económicas dentro de una misma ciudad, la globalización y sus formas, las lógicas de reproducción de modelos hegemónicos enmascarando una flagrante dominación ideológica y legitimación del orden establecido, todo un cúmulo de procesos que la escuela debe poner en tensión para dar lugar a las transformaciones.

Podríamos decir, en principio, que más que respuestas estamos frente a un conjunto de inquietudes que intentan descubrir cuáles son las condiciones de producción de subjetividades con las que debe trabajar la escuela hoy. Hablo de un trabajo enmarcado en un contexto donde los sujetos que habitan los sectores excluidos, incluso los de la ciudad de Santa Fe, están atravesados por la ausencia de futuro y la inmediatez. Territorios que, a su vez, son la exposición de la globalización en su forma más cruel, más profunda: nuevas relaciones de espaciales y temporales, donde estos barrios son invadidos por espacios globales, resignando sus vidas a la invisibilidad y el anonimato.

Se trata de la acentuación de procesos de fragmentación, condiciones de desigualdad social con las que los sujetos se encuentran día a día y tienen la urgencia de organizar sus vidas. Me refiero a situaciones de profunda incertidumbre acerca de lo que vendrá donde el futuro se presenta como un tiempo difícil de proyectar. Se trata de habitar un paradigma incierto con una nueva concepción del espacio y tiempo. Somos ciudadanos de estos tiempos. Trabajamos con infancias que están atravesadas por cambios tecnológicos profundos, aún en sectores excluidos, donde se desafían estructuras instaladas en las escuelas y en nuestras vidas, tal como la concepción de lo cercano y lo lejano desafiada por las nuevas tecnologías y que pone en jaque los conocimientos de cada sujeto permanentemente. Se trata de poder pensar el rol de la escuela en el tiempo que nos toca vivir para descubrir las condiciones que colaboran con la construcción de un ciudadano de un tiempo que nos importa transitar. “Las condiciones de vida de la exclusión hacen estragos en el proceso de construcción de la

subjetividad de los jóvenes. Para muchos de ellos “se ha roto el lazo entre el presente y el futuro”. (Bourdieu, 1997 p. 262 en Fanfani 2011. p.43)

Serra y Canciano (2006) reconocen el papel arduo y difícil de la escuela al hablar de enseñanza en contextos complejos, difíciles, desfavorables, críticos, como modo de nombrar las diferentes condiciones actuales en las que la escuela debe llevar adelante la transmisión de un universo simbólico y cultural a las nuevas generaciones. “La complejidad de este tiempo quizás radique, sobre todo, en la densa trama de múltiples y variadas transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que desde hace tres décadas se vienen sucediendo en todo el mundo, y que han asumido en los distintos países latinoamericanos rasgos particulares.” (p: 13)

Pensar en construir ciudadanía y enseñar una lengua extranjera en territorio de pobreza implica desafiar un discurso hegemónico que se ha instalado con mucha fuerza en sectores excluidos y que hasta acá ha naturalizado las diferencias. Me refiero a formar ciudadanos que viven cambios vertiginosos en lo tecnológico y comunicacional, nuevas percepciones de lo lejano y cercano, complejidades extremas instaladas en territorios signados por las desigualdades. La escuela tiene que cumplir una función que no la cumple ninguna tecnología: la producción de subjetividad en un momento donde ésta se configura como un lugar es el único lugar promisorio para hacerlo, al menos en estos territorios.

Referirnos al lenguaje indefectiblemente es hablar de la condición humana por excelencia, de la vida social y cultural del hombre; es contar con a la posibilidad de construir pertenencia a una sociedad, a un sector, a una cultura. “El lenguaje se constituye también en importante objeto de estudio por ser el principal punto de encuentro entre lo individual, lo personal, con lo social, con la instituid; lengua y habla, discurso entendido como texto y contexto.” (Sagastizabal, 2006. p: 34). Y, en una reflexión mucho más enfática, Schuster (2002) afirma “La práctica lingüística, generadora del entramado discursivo que sostiene la vida social, será la clave analítica tanto para desentrañar el comportamiento social como para descifrar las aspiraciones de cada comunidad” (En Sagastizabal, Ib. p. 34)

El lenguaje como mediación entre los sujetos y los bienes culturales de estos tiempos. La integración del sujeto a la cultura. Sujetos como actores sociales, como bisagras, punto de contacto o lugar de encuentro entre el mundo personal privado y el

social público (Sagastizabal, Ib.). El lenguaje y las interacciones sociales dentro del territorio cultural.

Estamos exponiendo tensiones constitutivas del lenguaje: como posibilidad de interpelación de desigualdades sociales profundas, enmarcadas en un territorio que ha sufrido un proceso que comenzó hace tiempo pero se vio progresivamente acelerado en nuestros días, la globalización. Es aquí donde deberíamos comenzar a pensar qué se está haciendo y qué debería hacerse desde lo lingüístico y comunicacional pero también desde lo identitario y cultural. El desafío de la escuela hoy es descubrir qué efecto tienen y cómo se producen las nuevas condiciones que hacen posible la construcción de subjetividades en la complejidad social hoy. Estamos ante nuevos escenarios sociales que configuran nuevas subjetividades.

“Rossana Reguillo Cruz nos invita a pensar la subjetividad como la compleja trama en la cual lo social encarna en los cuerpos, dándole al individuo históricamente situado posibilidades de reproducir el orden social en donde vive, como también las de negarlo, impugnarlo o transformarlo.” (Dussel, 2006:14)

Asumiendo como una marca de nuestro tiempo, la globalización, en los territorios de pobrezas estudiados en este trabajo, atravesados por la incertidumbre y la vertiginosidad de la información así como también por profundas complejidades, estamos claramente ante la necesidad de que la escuela asuma la importancia de recuperar al sujeto en su propio contexto, y al lenguaje como herramienta insoslayable de acercamiento a su propia cultura. Concretamente abordamos aquí las lógicas que se instalan al enseñar una Lengua Extranjera en las aulas de escuelas que habitan los bordes de las grandes urbes y la responsabilidad de la escuela en construir ciudadanías y sujetos con identificaciones singulares, que miren al contexto en particular y rescaten lo identitario.

La práctica docente cobra importancia: cuanto más se conozca sobre el modo de operar de esa cultura, sus formas de acción, sus modos de pensar y de resolver sus problemas, más herramientas se tendrá para desarrollar una didáctica crítica pensada como práctica social de un tiempo histórico que nos interesa atravesar. Manga (2008) destaca claramente la capacidad de conocer el contexto por parte del docente de Lengua Extranjera por sobre el manejo técnico de la Lengua a enseñar y aporta: “El papel del profesor adquiere más importancia cuando se sabe que la lengua y la cultura son

inseparables. Su tarea cubre así aspectos e intereses de diversas índoles: la influencia del entorno y la lengua que enseña.” (p.5) Toma palabras de Zárata y continúa acentuando que el docente de lengua extranjera debe tener en cuenta ciertas normas que están en estrecha relación con sus prácticas de enseñanza, el docente fortalece su profesionalismo cuando además de dominar la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, tiene en cuenta la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña.

En cuanto a las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividad planteo interrogantes que Serra y Canciano (2006. p. 45) hicieron en referencia a los desafíos de la enseñanza en contextos críticos:

“¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en ‘esos Otros que mantienen algún grado de integridad’ para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?”

Para responder a los interrogantes utilizo las palabras de Duschatzky (2008) “(...) el lugar de enunciación de la escuela sólo se visualiza a partir de comprender cómo esta opera en la complejidad del contexto de inscripción sociocultural en el que habitan los jóvenes” (p. 129) “Teniendo en cuenta la conflictividad social de los barrios en que opera la escuela, la alternativa no supone convertirla en ‘el mejor contenido’ o en un ‘búnker’ que se proteja del entorno y proteja a sus miembros, sino en diversificar los espacios institucionales de modo tal que la propia ‘gramática’ de la escuela se vea contaminada y sea cuestionada por la acción de sujetos que conviven en la multiplicidad de significados” (p: 130).

Hablar de las posibilidades de la escuela para construir subjetividades es reconocer que los actores escolares conocen el territorio con el que trabajan, sus

familias, sus vivencias y pesares; cuáles son las lógicas que lo estructuran y los desafíos que enfrentan. Poder reconocer la propia dignidad de los sujetos que habitan los sectores empobrecidos, su palabra y su cultura. Hablo de conectar la práctica docente con el mundo real, poner en valor el capital cultural de las comunidades pobres. Sólo allí, donde los docentes conocen el lugar, las condiciones y el tiempo en el que viven nuestros niños, podrán pensar en lógicas de enseñanza que los empoderen para poder construir ciudadanía crítica y sentirse parte de la comunidad a la que pertenecen.

En las dos escuelas trabajadas tanto los maestros como los profesores de inglés, e incluso los integrantes del equipo directivo advierten el contexto con el que trabajan, ambas enclavadas en la comunidad, el “afuera” como paisaje y perímetro. Dos escuelas diferentes, dos barrios muy distintos, con lógicas propias y otras comunes donde el trabajo docente de todos los días se aborda conociendo las posibilidades y las condiciones de cada sector. Cada actor social en la escuela reconoce los ejes estructurantes de su comunidad; la vida de la escuela impregnada por el contexto que habita. Nombran al contexto y le asigna significados particulares, singulares: “marginales”, “humildes”, “pobreza”, “violencia”, “pescadores”, “obreros y changarines”. Saben que el trabajo escolar cotidiano está signado por los vaivenes de la comunidad, incluso el trabajo con la Lengua Extranjera. Las prácticas de enseñanza comienzan a pensarse dentro de una institución que ya tiene sus propias lógicas y que, en los casos estudiados, identifica claramente a los sujetos con los que trabaja. La escuela como institución surcada por procesos de globalización que sucumben a la exclusión a sectores populares y donde el rol docente está atravesado por el vínculo con el contexto para poder descubrir lógicas que den lugar a aprendizajes socialmente significativos.

Específicamente en el trabajo con la lengua y la lengua extranjera se trata de trabajar con el creciente contacto lingüístico que el mismo proceso de globalización concibe, para poder generar tensiones que rompan con la alienación y el derrotero globalizador. Construir sujetos críticos, en un enclave signado por grandes turbulencias ideológicas y geográficas que signan la vida de nuestros niños a la lucha permanente por no sucumbir a una vida hegemónica pensada desde los grandes poderes, es un largo camino en el que aún hay mucho por hacer desde la escuela, los docentes y la comunidad. Seguramente se descubrirán oportunidades de trabajo coordinado, con más

acercamiento del colectivo docente y posibilidad de enriquecimiento entre todos los actores que hacen la escuela.

Las funciones sustantivas de la escuela de construir subjetividad están relacionadas con poner en tensión estas dimensiones ya desarrolladas en este trabajo, de Enseñanza y Pobreza. Construir Aprendizajes Socialmente Productivos implica tomar decisiones relacionadas con los enfoques pedagógicos para la adquisición de la lengua extranjera que apunten a la construcción de identidades y subjetividades en los barrios en los que se trabaja; proponer teorías lingüísticas acordes a propuestas didácticas en las que los sujetos puedan pensar en una lengua que tiene contacto cada vez más creciente y profundo con la lengua materna y, por último, poner en tensión permanente lo que los medios masivos de comunicación exhiben como condicionantes indiscutibles del tiempo que nos toca vivir.

En otras palabras, se trata de recuperar la capacidad que tiene la escuela como institución de conocer el contexto, re-conocer la cultura de ese enclave, las infancias que lo habitan, las lógicas que lo construyen, las complejidades que lo atraviesan para poder formar ciudadanías pertenecientes a este tiempo a través de dispositivos institucionales que posibiliten otorgar significado a lo que les/nos sucede cotidianamente: generar espacios y tiempos acordes con los sociales, diferentes, flexibles (Sagastizabal, 2008)

Se trata de mirarnos como actores sociales, como docentes, en el trabajo institucional con nuevas infancias. Me refiero a concebir un trabajo pedagógico en que debemos dilucidar los rasgos que constituyen a las prácticas de enseñanza, más precisamente aquellas relacionadas a la enseñanza del inglés en la escuela primaria, otro de los objetivos que estructuran el presente estudio y que abordaré en el siguiente apartado.

1. b. Rasgos que constituyen a las prácticas de la enseñanza del Inglés en la escuela primaria

Explorar los rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza del Inglés en la escuela primaria de Santa Fe hoy invita a profundizar en supuestos teóricos y prácticos que acontecen en el seno de las prácticas. Se trata de descubrir aspectos que la marcan,

discusiones sobre temáticas que interesan, ideas que implícita o explícitamente circulan en la escuela sobre el modelo de sociedad, de cultura, de conocimiento, y, también, develar las posibilidades de profundizar un trabajo singular y situado con los sujetos de estos tiempos.

Partiendo de la premisa de que toda realidad es susceptible de diferentes lecturas y sucesivas aproximaciones, trataré de precisar, desde mi punto de vista, aquellos rasgos que subyacen en las prácticas de enseñanza del inglés y que podrían configurar un sustento epistemológico para pensar su abordaje, en la escuela primaria santafesina hoy.

El trabajo con la Lengua supone reconocer en su práctica la implicancia constante de datos que tienen que ver con el mensaje, con el proceso de producción, de percepción y de recepción (Alisedo, Melgar y ot, 1994). En definitiva, la Lengua sustentada en disciplinas que proveen herramientas descriptivas y analíticas del medio social del sujeto y, además, nutrida de los aportes que brindan las disciplinas que dan cuenta de los procesos individuales de adquisición y conocimiento lingüístico del sujeto. “Saber lengua es saber acerca del universo general de los signos (semiótica), es reconocer la variedad como marca propia de las lenguas naturales, y también es reconocer los planos sistemáticos como nivel abstracto y base de sustentación del edificio lingüístico” (p. 28)

Hablamos entonces de un proceso complejo de adquisición de una lengua extranjera, inglés, en el último año de escolaridad del nivel primario. Se trata de la adquisición de una lengua que es extranjera, hablamos de alfabetizar y es aquí donde considero meritorio destacar lo que Alisedo y ot (Ib.) sostienen acerca de la alfabetización como tránsito cultural:

“Cuando de alfabetización se trata, el encuadre científico-pedagógico toma como punto de partida un problema político-social-lingüístico que no debe perderse de vista. (...) el sujeto de la alfabetización deberá ser considerado como ‘un sujeto de cultura’ susceptible de transformarse en sujeto bicultural. Devenir que supone transitar un camino de conocimiento pautado por un objetivo: *la apropiación de una nueva lengua*” (p. 36 y 37)

La escuela primaria es la que da el primer paso en este tránsito hacia una alfabetización escrita, del mismo modo ocurre en el aula de séptimo con Lengua Extranjera, aun cuando la exposición a ambas lenguas (materna y extranjera) sea parte de un largo proceso al que estamos asistiendo en cuanto sujetos de estos tiempos. Esto supone la aparición de los primeros interrogantes sistemáticos, la introducción de los sujetos a la lengua escrita: planificación y organización del proceso, en definitiva estamos hablando de cuestiones metalingüísticas que son provocadas por las mismas prácticas de enseñanza a las que nos referimos.

Varias cuestiones centrales aparecen cuando escuchamos relatos de nuestros entrevistados y sus miradas sobre el aula y los procesos alfabetizadores. Algunas están relacionados con descubrir los conceptos de lengua que se manejan, cuáles son las teorías de adquisición que aparecen, cuáles son las estrategias metodológicas y el estilo de intervención docente que se manifiesta, entre otros. También aparecen interrogantes acerca del contexto de alfabetización que se plantea, el significado del contacto entre ambas lenguas en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizajes que se estimulan.

Estas cuestiones permiten enfatizar en la necesidad de indagar acerca de los enfoques que se propician y las posibilidades que estos ofrecen a los sujetos de romper con un discurso hegemónico para fortalecer la construcción de la identidad, desnaturalizando las diferencias de los niños que habitan territorios signados por problemáticas de globalización y sentenciados a la exclusión. En este punto Kumaravadivelu (2003) estimula a los docentes a diseñar sus propias estrategias, en los contextos particulares y responder a las necesidades concretas, contextualizando la información lingüística, promoviendo la autonomía de los alumnos y desarrollar la conciencia cultural.

Retomando la inquietud por los supuestos didácticos que sostienen las prácticas de enseñanza y el contexto en que se generan, quiero señalar que, según Banfi (2010) éstos han ido cambiando a lo largo del tiempo. Respecto al contexto en que se genera la necesidad de adquirir nuevas habilidades comunicativas plantea un explícito incremento en las comunicaciones y el intercambio entre personas hablantes de distintas lenguas. Necesidad que se vio incrementada y cobró relevancia aún con la introducción de los procesos de globalización. Concretamente se refiere a la introducción de nuevas

tecnologías de comunicación que han magnificado la inmediatez de contar con habilidades lingüísticas más allá de la lengua materna, que deberá acompañar y apoyar el desarrollo armónico de las lengua extranjeras.

Cabe preguntarnos aquí si este contexto puede visibilizarse en las comunidades de las que nos ocupamos en este trabajo. Ha quedado claro que en cuanto territorios signados por la pobreza y la exclusión participan de la compleja red de globalización. Son comunidades que han sido avasalladas por las grandes corporaciones, donde se fue desdibujando todo lo que está relacionado con lo local y cultural, donde hubo un borramiento de las líneas demarcatorias de los territorios y todo lo relacionado con las producciones culturales de la comunidad se fue desvaneciendo. Es verdad que el contacto con el mundo global se da permanentemente y las infancias que habitan estos territorios están asistiendo a una suerte de bombardeo televisivo y comunicacional permanente, con mensajes relacionados con la desvalorización de la identidad y la imposición de valores que responden a la lógica de mercado e intentan borrar las características de lo local y comunitario, por lo cual la escuela no puede estar ausente en este intento de arrasar con las subjetividades y de condenar a un gran sector de la sociedad a la enajenación.

Teniendo en cuenta esta situación cabe hacerse dos preguntas básicas: ¿Seguirá la escuela repitiendo el modelo, ampliando la brecha y separando los dos mundos? O ¿propiciará la crítica al modelo que subyace proponiendo la recreación de la cultura en la que están inmersos los alumnos y la complejidad de las interacciones sociales posibilitando la diversificación e impidiendo que todos los individuos conciban el mundo de la misma manera? He dejado claro el papel de la escuela como institución constructora de subjetividades de estos tiempos en cuanto propiciadora de prácticas que rescaten lo cultural e identitario. Es por ello que todos los docentes entrevistados destacan la relación que tiene el inglés con la tecnología y el consecuente fenómeno de que todos los días hay vocablos nuevos. Quizás, sin saberlo, están planteando los pequeños grandes intersticios que este contexto nos brinda para poder pensar la significatividad de los contenidos a trabajar en el aula, pero sobre todo, la oportunidad de detener la vorágine de información y construir espacios de reflexión y no de repetición, generar oportunidades para hacer y poner en tensión lo que ha sido pensado por otros.

En el seno del aula habitan decisiones didácticas destinadas a generar situaciones, momentos y oportunidades de cuestionar lo obvio, lo dicho por otros, lo estratégicamente pensado por los grandes monopolios. Hablar de decisiones didácticas es hablar de enfoques y también de sustentos teóricos reconocidos y hasta podría decir ineludibles cuando de prácticas de enseñanza de Lengua se trata. Este trabajo está estrechamente vinculado con la condición del post- método y con la perspectiva crítica de la didáctica. Kumaravadivelu (2001, 2003) plantea la posibilidad que esta posición pedagógica ofrece de crear estrategias de enseñanza que respondan al grupo de alumnos en particular y a la comunidad en la que viven, otorgándole así autonomía al docente para teorizar su propia práctica, innovar en cada lugar donde trabaja y desarrollar una práctica docente que atienda a los sujetos en su comunidad, correspondiendo conocer el contexto y descubrir las necesidades lingüísticas que allí aparecen. La construcción de una práctica docente vinculada con una perspectiva crítica implica propiciar prácticas democráticas en el aula y considerar al contexto como espacio desde el que se nutre el docente para intervenir en las cuestiones sociales, culturales y políticas de la comunidad (McLaren y Kincheloe, 2008). El posicionamiento docente desde estas perspectivas, inaugura un vínculo del sujeto con el lenguaje que excede la mera referencia gramatical para instalarse en un ámbito de producción y configuración cultural.

Camilloni (1998) considera que cuando el docente se plantea el problema de la enseñanza como tarea que debe realizar, debe encararla como trabajo de intervención social, sabiendo que no se trata de una tarea que se limita a la lectura de la realidad en cuanto a la mera descripción o explicación de lo social, sino que es una acción que requiere intervención. En este sentido, las docentes entrevistadas expresan que “aprovechan” los diferentes momentos y situaciones para abordarlas en el aula, tal es el caso de las olimpiadas y los mundiales. Afirman que propician el enriquecimiento de repertorio lingüístico y estimulan la búsqueda de información para capitalizarla en la clase. Trabajan con Juegos y palabras sueltas argumentando que sus alumnos lo disfrutan. Desarrollan actividades individuales con la justificación del poco tiempo de trabajo por semana. En general se trabaja con copias que prepara el docente y se pudo observar poca relación con los textos de circulación social.

Muchas cuestiones didácticas han sido expuestas al momento de abordar la temática. Las maestras entrevistadas realizan etapas diagnósticas, una suerte de

evaluación para definir el punto de partida para poder planificar intervenciones pedagógicas que contribuyan a la construcción de conocimientos significativos, las profesoras de inglés, no. Proponen trabajar con juegos y vocablos ya que es la primera sistematización de la Lengua Extranjera a que asisten los chicos. Ambas plantean dificultades en el proceso de alfabetización, pero no lo ven como obstáculo porque inmediatamente refieren a las estrategias que desarrollan y al material que utilizan para acompañar a los niños en ese proceso. Aquí podríamos decir que tanto los maestros como los profesores de inglés desarrollan una suerte de *andamiaje* (Bruner, 1978) o quizá podríamos hablar del papel del adulto como representante de la cultura en ese proceso de adquisición del lenguaje (Vigotskii, 1995). Reconocen la importancia del error en el aula, una especie de trabajo con interlengua que permite comprender las evidencias del desarrollo del proceso de aprendizaje. Hablo de la transferencia de reglas que los chicos hacen de su Lengua Materna a la Lengua Extranjera. Son los procesos de interlengua e intralengua que plantea Selinker (1972)

El contexto que genera la necesidad del abordaje del Inglés como lengua extranjera no sólo es reconocido por las docentes sino ampliamente compartido por los actores sociales de la escuela: la necesidad de abordar las nuevas tecnologías como recurso para comenzar a construir subjetividades y la imperiosa necesidad de un trabajo conjunto entre maestro de grado y profesor para coordinar acciones que puedan trabajar con las nuevas complejidades. Todo esto teñido de las carencias que la escuela tiene, en cuanto a lo tecnológico, y las posibilidades que los docentes desarrollan para paliarlas.

En síntesis, los supuestos didácticos que se visibilizan a través de la palabra de las docentes están relacionados con propuestas que permanentemente relacionan a la lengua extranjera con el mundo actual. Podría decirse que colaboran con la construcción de infancias con identidad local, se muestran preocupados, inquietos.

Y por último, atendiendo a las estrategias desarrolladas por las docentes, considerando lo expuesto por Rebecca Oxford (1990, 1999, 2003) respecto de la importancia de conocer estas acciones específicas que usan los estudiantes para resolver las tareas lingüísticas y teniendo en cuenta dos aspectos importantes como son el tiempo semanal dedicado a la lengua extranjera en la currícula y la heterogeneidad de estilos de aprendizaje de las aulas de séptimo, se dificulta poder recuperar y conceptualizar saberes de las infancias que habitan estas aulas. Una de las variables que condicionan

para conocer las diferencias individuales de los sujetos, es el tiempo. Les lleva unas cuantas clases poder reconocer las diferencias y estilos de cada niño, aun cuando hay intencionalidades explícitas para hacerlo. Sin embargo ofrecen recursos y planifican actividades, aunque individuales, para permitir que los aprendizajes acontezcan y que cada niño tenga la oportunidad de realizar su propio proceso tendiente a que pueda preguntar, señalar, buscar información y construir junto con sus compañeros. La práctica docente emerge como facilitador y mediador, posibilitando desarrollar competencias y habilidades para que cada uno construya aprendizajes que le permitan leer la realidad, tener información acerca de dónde y cómo buscar lo que necesita, y construir aprendizajes socialmente productivos (Puiggros y ot., 2003)

Resignificar el papel social y cultural del conocimiento, poder pensar en nuestras prácticas de enseñanza y, sobre todo, indagar en los significados asignados por los diferentes actores institucionales a la enseñanza del inglés en la escuela primaria en contextos de pobreza es otro de los objetivos de este estudio, sobre el que me detendré a continuación.

1. c. Significados asignados por los diferentes actores institucionales a la enseñanza del inglés en la escuela primaria en contextos de pobreza

Un primer aspecto que considero necesario indicar es el consenso que hay en las escuelas con las que trabajé (y en muchas otras donde he podido trabajar y/o visitar y el colectivo docente lo ha manifestado) respecto de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en séptimo grado. Destacan la importancia de la lengua extranjera hoy y la posibilidad que brinda de comprender el mundo al que están expuestos los niños en la actualidad.

Si de asignar significados se trata, estamos en condiciones de afirmar también que hay un importante acuerdo, entre los actores institucionales, en cuanto a la vinculación de lengua extranjera en séptimo año de la escuela primaria con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aún a sabiendas de que la población con la que trabajan no tiene conexión a la red en forma permanente, ni siquiera a través de telefonía celular, pero sí tienen acceso a cientos de canales que les proveen

veinticuatro horas de información y exposición a información inmediata, característica de los tiempos en que vivimos. Aun cuando las docentes claramente expresan que no pueden visualizar el trabajo que se realiza entre la lengua extranjera y la construcción de ciudadanías que rescaten la cultura local, hay una clara intención de plantear el abordaje del Inglés como posibilidad de achicar una brecha que está planteada entre los que tienen acceso al conocimiento y aquellos que están más alejados. En palabras de los entrevistados: “cuanto más sepan, mejor”, se necesita en ámbitos laborales”, “que (los chicos) entiendan el otro código (lingüístico)”.

Aparecen también los temores, las incertidumbres al momento de pensar la enseñanza de la lengua extranjera. Aquí cobran lugar las diferencias entre los procesos de alfabetización de la lengua materna y la lengua extranjera, ambos abordados, sistematizados y planificados por la escuela para que las infancias tengan acceso a un mundo en el que tienen que construir sus subjetividades. Hay perspectivas que encarnan a la lengua extranjera con “palabras de uso cotidiano”, a la que una de las maestras agregaba: “nosotras las tenemos incorporadas y no sabemos lo que quieren decir”, “castellanizaciones” y también agregaría lo que ya ha sido dicho pero se hace necesario remarcarlo en este momento: aparición de nuevos vocablos en inglés: *youtuber*, *booktuber*, *rap* (castellanizado en el uso cuando se definen como “raperos”), *selfie*, *like*, *Tablet*, *baby shower*, y tantos otros que ya están, o que seguramente aparecerán en lo inmediato, que comienzan a integrar un repertorio lingüístico cotidiano que se promueven y se usan sin mediar reflexión lingüística alguna.

Los maestros explicitan diferencias en el proceso de alfabetización y exponen el permanente alerta que requiere la aparición de nuevas palabras. Todos estos son significantes que operan al momento de pensar las prácticas de enseñanza de un idioma que está en permanente contacto con nuestra lengua y que los docentes deben capitalizar para generar habilidades y competencias que le permitan al niño construir aprendizajes.

La cuestión del tiempo asignado al área aparece como uno de los factores de gran incidencia en el logro de los aprendizajes. Claramente al pensar un abordaje áulico al que se le dedique más tiempo, seguramente se podrá traducir en más oportunidades para desarrollar estrategias, conocer estilos de aprendizajes y todo lo referente a la construcción de habilidades lingüísticas dentro del aula. En definitiva, si bien es muy importante asignar más y mejor tiempo a la enseñanza de la lengua extranjera en

séptimo grado, los docentes exhiben los logros alcanzados en el tiempo estipulado por la currícula.

Otros de los significados asignados al aprendizaje de una Lengua Extranjera en la escuela, es el hecho de propiciar la apertura hacia otras culturas, otras formas de vivir que no necesariamente se cierra en los países anglosajones sino que se expande, incluso hacia América Latina, por cuanto el contacto lingüístico se ve muy favorecido con canciones y videos de países de habla hispana que incluyen el inglés en su repertorio. Todos estos significados fueron apareciendo en las diferentes entrevistas, charlas y observaciones de campo que se realizaron. Las maestras pudieron descubrir algunos puntos de contacto que se podían propiciar en las aulas: “me gustaría integrar Inglés con Lengua”, “rever cómo trabajar más integralmente”.

La pregunta que surge aquí es cómo amalgamar estos significados con la práctica educativa, en cuanto práctica social, en la reconstrucción de una trama social que nos atraviesa hoy, enmarcada en territorios de pobreza donde la exclusión ha dejado a la gran mayoría de las familias fuera del circuito laboral e incluso a muchos niños fuera del sistema educativo. Comenzar a construir este tejido social, que en principio, no deberá hacerlo solo. En palabras de Dueñas (2012, en Taborda y ot. 2012 p. 83) “Más aún, en estos tiempos de cambios e incertidumbres, en que las complejidades con las que nos interpelan las nuevas infancias y juventudes nos conduce ante la pregunta ¿qué podemos hacer? a una única recomendación: “solos, nada”

Se hace necesario pensar la posibilidad de descubrir los saberes que surgen del contacto cotidiano entre las lenguas para incluirlos en el currículo escolar como oportunidad de construcción de las identidades de las infancias de los bordes. Así como también comenzar a analizar la posibilidad de extender la obligatoriedad del inglés en la escuela primaria. Para ello se deberá trabajar sobre uno de los objetivos centrales del presente trabajo que aborda las condiciones pedagógicas e institucionales que puedan facilitar esta obligatoriedad.

1. d. Condiciones pedagógicas e institucionales de la implementación de la obligatoriedad de la enseñanza del

inglés como lengua extranjera desde los primeros años de la escuela primaria.

Luego de haber planteado algunas aristas centrales sobre la enseñanza del inglés en escuelas vulnerables identifico qué recorridos y decisiones tomar ante la obligatoriedad de una Lengua Extranjera, que aun teniendo consenso en cuanto a su presencia en el Diseño Jurisdiccional, hoy supone retos sustanciales y nos convoca institucionalmente.

La obligatoriedad conlleva en sí grandes desafíos y también inmensas complejidades. La obligatoriedad de la lengua extranjera desde los primeros años de la escuela primaria en los territorios vulnerables de la ciudad de Santa Fe tiene supuestos que merecen analizarse, o al menos, exponerse. En principio, y aunque suene obvio, supone que todos y todas las y los niños y niñas que estén cursando el nivel primario tendrán, dentro de la currícula escolar, una lengua extranjera, Inglés. A su vez esto también supone que las prácticas de enseñanza estarán destinadas a todas las infancias que habiten la institución y los docentes deberán pensar estrategias que involucren a todos y todas. Por lo tanto también participarán de los flagelos que esto supone, sobre todo en estas comunidades que estamos analizando: sostener trayectorias a las que podríamos llamar débiles o debilitadas ya que están atravesadas por conflictos sociales y familiares, altos niveles de ausentismo, grandes porcentajes de violencia familiar que irrumpen en la escuela, como para citar a los más evidentes. Hablo de flagelos que si bien están presentes en el aula de séptimo hoy, la extensión de la obligatoriedad supondría trabajarlos durante siete años como mínimo, coordinando acciones con el resto de los actores escolares, práctica poco frecuente en los profesores de inglés hasta hoy.

Analizar las condiciones pedagógicas e institucionales para la implementación de la obligatoriedad implica hablar de aquello con lo que podemos contar y que propicia el abordaje más temprano de la lengua extranjera y aquello que puede comenzar a pensarse frente a la novedad del trabajo dentro de la currícula con niños de primer grado. Está más que claro que el trabajo que se ha planteado a lo largo de ese estudio bordea una tensión fuerte que es, en palabras de Maimone y Edelstein (2004) “La propuesta de Morín (que) traduce esta consigna en la idea de conocer y trabajar en lo

local, con la vista puesta en lo global. La planetarización conlleva la idea de intervencionalidad de los fenómenos: pensamos y actuamos en el aquí y ahora pero con un oído puesto en la historia y en el todo” (p. 209).

Como condiciones pedagógicas e institucionales podemos destacar el reconocimiento de los actores institucionales respecto de la existencia del espacio de Lengua Extranjera en séptimo grado y el interés porque éste se trabaje desde los primeros grados del nivel primario. Como contrapartida puedo exhibir los cuidados que los docentes plantean respecto de un trabajo con las primeras infancias de territorios de pobreza en la ciudad de Santa Fe, por cuanto nunca se ha desarrollado. Podríamos agregar que el trabajo que se está pensando con las infancias que inician su educación primaria tiene mucho que ver con el orden de lo incierto: “El principio de incertidumbre proviene (...) de la doble necesidad del riesgo y de la precaución; en tanto cuando emprendemos una acción en un medio incierto, es necesario contemplar la existencia de riesgos imprevistos y tomar las precauciones que nos permitan enfrentarlo.” (Ibídem p. 210).

La palabra de los docentes permite visibilizar el hecho evidente de que conocen la comunidad con la que trabajan y a su vez saben que no pueden soslayarla al momento de pensar estrategias que apunten a la construcción de aprendizajes socialmente productivos. Concretamente me refiero al trabajo permanente con el contexto y el rescate de identidad que se quiere favorecer. Para ello, los docentes saben que deben crearse situaciones de enseñanza donde los conocimientos que provengan de la identidad cultural de los chicos se valoricen. Esto es posibilitar, analizar y profundizar estos conocimientos haciendo conscientes los diferentes contextos donde cobran significatividad y validez. Poner en valor estos contenidos culturales implica reconocer que los conocimientos provenientes del grupo cultural de pertenencia de los alumnos son construcciones sociales sólidas, coherentes, con gran potencial explicativo y operativo.

Muchas son las condiciones que aún están por generarse y las que se necesitarán al momento del trabajo curricular con el inglés en los primeros pasos en la escuela primaria. Podríamos traducirlos o pensarlos en términos de *desafíos* por cuanto no están, se piensan y se necesitan pero no se sabe cómo funcionarán o cuáles serán las

lógicas que los estructurarán. Podríamos asegurar que más que certezas estamos frente a muchos interrogantes que debemos comenzar a revelar.

En primer lugar quiero señalar aquellas cuestiones pedagógicas y didácticas que están relacionadas, de una u otra manera, con lo institucional, con la estructura misma de la escuela primaria. Me refiero a importantes preocupaciones docentes: el trabajo con los primeros años de la escuela primaria y el abordaje de la alfabetización en las dos lenguas, siempre pensando en una perspectiva crítica en didáctica que tenga permanente relación con el contexto.

Voy a comenzar por el equipo de gestión y las lógicas que se instalan en las instituciones al momento de gestar un abordaje áulico e institucional. Los espacios de planificación institucionales son un punto de encuentro y de partida muy interesante cuando de pensar estrategias situadas e institucionales se trata. “Planificación conjunta” propuso al momento de la entrevista una vicedirectora, como reconociendo que ese espacio puede propiciar acuerdos, tanto cuando se comienza a pensar en la alfabetización (en ambas lenguas) como en las estrategias que se desarrollan. “Que no sea construcción en una y copia en la otra” conjeturaba una entrevistada considerando la posibilidad de discutir el tema dentro del espacio compartido entre maestros y profesores de inglés. Seguramente avizoraba lo que una maestra planteó como propuesta concreta: “una didáctica común” (para el trabajo con ambas lenguas). Arriesgaría pensar que se sumarían algunos docentes de especialidades, tal como el de música y el de tecnología (en principio) con los cuales los puntos en común abundan. En palabras de la vicedirectora entrevistada se traslucen algunas posibilidades áulicas inciertas pero probables: “me lo imagino como una salita de 5 donde cantamos, nos movemos”.

Ese trabajo en conjunto, esa oportunidad de intercambiar experiencias y prácticas desde lo académico y contextual de cada especialista (maestros/as y profesores) seguramente propiciará debates en torno a la didáctica para discutir criterios y pautas para un trabajo integral, desde varios espacios curriculares, tratando de favorecer un enfoque interdisciplinario. La idea es generar un espacio donde se puedan descubrir algunas variables que ayuden a pensar una didáctica específica desde la disciplina, desde el nivel, el contexto escolar y social en el que estamos inmersos.

No pueden estar ausentes en el debate didáctico las estrategias que se deberán pensar en el trabajo con los más pequeños. Las variables expuestas en los primeros

capítulos nos ayudan a pensar actividades acordes a la edad y a la motivación de los niños en sus primeros pasos por el nivel primario. También están presentes en las expresiones de los/las entrevistados/as: “Incorporar dinámica de taller”, “el desafío será interesarlos”. También se arriesgan propuestas concretas como juegos, proyectos con temas de interés para los chicos de los primeros años. Y también está presente la preocupación por la consideración de los estilos de aprendizaje de cada niño por parte de los docentes: “que se tenga en cuenta los ritmos de cada chicos”, a sabiendas que si no los identificamos no podremos favorecer estrategias que apunten a la autonomía y la construcción de aprendizajes.

En definitiva, al analizar las condiciones pedagógicas e institucionales que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera desde los primeros años de la escuela primaria, nos encontramos con cuestiones pedagógicas que aportan a este objetivo, existen caminos didácticos para aportar a una intervención pedagógica desde la Lengua Extranjera con niños de sectores populares en una sociedad compleja donde esta lengua está en un contacto creciente con nuestra lengua materna. Hay condiciones institucionales para pensar en extender la obligatoriedad del inglés en el nivel primario. También hay planteos concretos de un trabajo en conjunto con el profesor de inglés, más aún, con el colectivo docente pensando en la obligatoriedad de todo el nivel. La escuela primaria como institución formadora de identidades culturales y como primer paso hacia la alfabetización escrita puede pensarse hoy como generadora de nuevos espacios de construcción ciudadana de formación de subjetividades desde el respeto por la dignidad, la pertenencia, la diversidad cultural en un trabajo conjunto, donde maestros y profesores suman esfuerzos e ideas para fortalecer las infancias de los territorios de pobreza de los bordes de la ciudad de Santa Fe.

CONCLUSIONES

1. A modo de cierre

“...que el ejercicio de la palabra es una estrategia pedagógica central. ¡Hacer que hablen! Que aprendan que la lengua es un instrumento de poder, que tener voz propia y ser capaz de interpelar y convocar a otros mediante la capacidad de comprensión que da el lenguaje, emancipa.” (Germán Cantero, 2004)

Comencé esta travesía con la preocupación sobre las prácticas de la enseñanza en escuelas primarias enclavadas en realidades de marginalidad y exclusión, particularmente con la inquietud de aportar al desafío de contribuir a una Didáctica que se vincule con el contexto, que asuma los retos de relacionar a la lengua extranjera con los territorios santafesinos y más particularmente con los bordes vulnerables de nuestra ciudad. Años de trabajo en diferentes escuelas me han permitido advertir cierto desistir de un trabajo “artesanal”, creativo, desafiante y, como contrapartida, una práctica recurrente de atender un saber relacionado con un lenguaje hegemónico que se pretende científicista, relegando la construcción de una pedagogía que colabore en la recuperación de las culturas e identidades de los chicos y su familia. (Lidia Rodríguez, 2004).

En diciembre de 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 la que en el capítulo II, artículo 87, prescribe: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas primarias y secundarias del país”. Si bien mi inquietud por los márgenes nace en mis primeros pasos por la docencia, de la mano de aquellos alumnos que me mostraron ese mundo desconocido para mí por aquellos tiempos, la posibilidad concreta de la implementación de la obligatoriedad de una lengua extranjera en todo el nivel primario en los territorios de pobreza reavivó esa intranquilidad. Decido comenzar a considerar la propuesta de enseñanza que se pone en juego en los séptimos grados de las escuelas ubicadas en los bordes de esta ciudad con la intención de analizar y comprender los rasgos que constituyen a las prácticas de la enseñanza del inglés en estas escuelas, para significar desafíos y poder repensar una

didáctica específica preocupada por trabajar la enseñanza en contextos de pobreza en la ciudad de Santa Fe. Territorios plagados de profundos contrastes que no escapan al flagelo de la globalización, con nuevas relaciones y crecientes contactos lingüísticos. El espacio global invadiendo los espacios locales, el barrio.

García Canclini (en Duschatzky, 2008) alerta sobre una tendencia al borramiento de las fronteras territoriales, sin embargo el dispositivo espacial no se ha esfumado completamente. Hay enclaves en los que aún no ha permeado la mundialización de la cultura, es allí donde el territorio funda, reúne y une, y es ahí donde se expresa la identidad de algunos grupos: El barrio como anclaje de esta identidad, con experiencias cargadas de afectividad, lugares de pertenencia, estigmas y sentimientos comunitarios. El barrio como materialidad toma forma por la acción de los sujetos, hablo de procesos de gestión comunitaria.

La escuela emerge allí como espacio simbólico: abre significantes y se constituye como el lugar de construcción de identidades, otorgando nuevos sentidos y dando lugar al contacto interpersonal. La escuela como institución formadora de subjetividades, de infancias que viven en territorios de vulnerabilidad, sucumbidas en una problemática compleja entrelazada con los cambios tecnológicos y comunicacionales, que a su vez le otorgan sentido a una lengua que se está pensando dentro del currículo. La escuela como lugar de rescate de lo identitario y mirando al otro desde sus potencialidades, sus capacidades, historia y proyectos. En definitiva, como institución que brinda la posibilidad de buscar estrategias para comprender la compleja realidad social desde sus aulas.

Y, en este espacio, la enseñanza de una lengua extranjera pensando sus prácticas en territorios de vulnerabilidad y construyendo su lugar en el último año de la escolaridad, desarrollando herramientas de enseñanza desde el escenario local con miras hacia el escenario global.

Este trabajo de tesis procura deconstruir la cotidianeidad de las prácticas escolares, de las prácticas de enseñanza del inglés en particular, advertir los supuestos y concepciones que las sostienen, así como reconocer sus perspectivas en torno al nivel y al contexto socio cultural. Es decir, comprender la trama social, histórica y política que constituye la enseñanza del inglés, la pobreza, la escuela.

Así se exploraron las configuraciones que constituyen estas prácticas para poder analizar la construcción de la enseñanza en una sociedad situada, estratégicamente, al margen del circuito laboral, del sistema educativo, de las oportunidades reales de acceso. Se destaca el desafío de abordar el lenguaje como punto de encuentro entre el aula y el contexto, lo individual y lo social. La importancia de rescatar el papel de la Lengua Extranjera en la complejidad de su presencia permanente y el contacto lingüístico cada vez más frecuente en la vida cotidiana y en el trabajo con infancias que, a su vez, participan de su propia cultura.

De esta manera cobra relevancia la existencia de prácticas de enseñanza en estrecha relación con un trabajo docente de construcción de aprendizajes situados en los bordes, en la complejidad de la inmediatez, la incertidumbre y la constante aparición de acontecimientos simultáneos a que están expuestas nuestras infancias sin oportunidad ni tiempo de analizarlos. Advertimos lo que es recurrente en nuestro trabajo y en los diversos estudios y experiencias que lo refieren: la complejidad del trabajo docente y la importancia de aula como lugar de reconstrucción de la vida social que ocupan nuestras infancias.

En este escenario cabe preguntar ¿es posible interpelar las condiciones de posibilidad de la enseñanza de la Lengua Extranjera desde una perspectiva crítica en Didáctica, es decir, anclada en un espacio y tiempo histórico que la atraviesa y le otorga sentidos? ¿Podríamos pensar esta suerte de travesía pedagógica en el trabajo con infancias que habitan territorios de pobreza en nuestra ciudad, poniendo en tensión situaciones cotidianas en las que la lengua extranjera ya se ha ganado un lugar? ¿Cómo deshilvanar la compleja trama a la que están expuestas las infancias santafesinas, de visibilizar la flagrante acumulación de información a la que están expuestos y ponerla en tensión en el aula, poder comprender los mensajes que reciben y criticar su contexto?

Por ello se hizo necesario descubrir los significados asignados a la enseñanza del inglés en el nivel primario en contextos de pobreza; aquellas miradas que le otorgan sentido y le asignan significación. Indudablemente estas significaciones están estrechamente relacionadas con el contexto global instalado en los barrios populares y la posibilidad de construir identidades que respondan a la idea de un sujeto situado en un tiempo y espacio complejo, pero propio y singular. Cobra relevancia develar qué es lo que se hace en el aula hoy y cuáles son las posibilidades de construir un espacio

pedagógico que represente la posibilidad de formación de nuevas identidades. Nos referimos a cuestiones que habitan en el seno del aula, que constituyen a la enseñanza y que son cruciales al momento de pensar en estrategias que colaboren con la formación de ciudadano críticos capaces de pensar desde su propia realidad, tensionar lo indiscutible, generando espacios de reflexión y debate acerca de lo posible.

En relación al objetivo estructurante de esta tesis y teniendo en cuenta el trabajo de campo realizado podríamos asegurar, entonces, que existen condiciones y dispositivos dentro de la escuela primaria como institución formadora de identidades culturales, que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera para trabajar en contextos de pobreza en la ciudad de Santa Fe:

1. Desde lo institucional podríamos considerar, por un lado, las condiciones existentes que favorecen la implementación de la obligatoriedad, y por otro, los desafíos que aún tiene la escuela, es decir, aquellas condiciones o dispositivos que ameritan ser reformulados para propiciar el trabajo con la enseñanza de la Lengua Extranjera dentro del currículo del nivel primario santafesino.
2. Desde lo pedagógico se comienza a pensar un largo camino de interpelaciones a una perspectiva de enseñanza, desde un lugar reciente y desde una concepción que aún se está gestando: la relación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su vínculo con la construcción de identidades de estos tiempos.

1. Desde el trabajo institucional, muchas de las condiciones con las que cuenta la escuela primaria contribuyen a pensar en un trabajo docente colaborativo para diseñar políticas institucionales y delinear dispositivos que garanticen un abordaje con la Lengua Extranjera a lo largo de todo el nivel. Es importante admitir que, desde la inclusión del área en el último año del nivel primario, los profesores están desarrollando sus prácticas de manera bastante solitaria, esto es, sin acompañamiento por parte de la gestión (en cuanto a planificación y propuesta áulica, asesoramiento de abordaje del área, según planteaban en las entrevistas entre otros) y participando de los dispositivos institucionales dentro de sus posibilidades horarias, que son muy pocas. Estoy

convencida de que los actuales dispositivos institucionalizados y las condiciones que están instaladas en la escuela primaria colaboran para pensar rasgos que engrosen la didáctica de la Lengua Extranjera, no sólo en el espacio de séptimo sino pensando en la obligatoriedad del inglés desde primer grado. Me refiero a la *regularidad de las reuniones plenarias*; los *espacios de planificación*; el *trabajo en equipo* con maestros que tienen una fuerte presencia y carga horaria; el consenso en las *planificaciones por proyecto* tanto habituales como coyunturales, el *trabajo integrado con las áreas de especialidades*; la *supervisión y acompañamiento de un integrante del equipo directivo*.

En el orden de los desafíos cobran importancia estas condiciones institucionales que menciono y están instaladas en las escuelas primarias desde tiempos remotos pero que merecen ser reconfiguradas, al menos para pensar la obligatoriedad de una Lengua desde los primeros años. Simultáneamente es relevante destacar que pensar la enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica, tal y como venimos planteándolo a lo largo de todo el trabajo, implica un trabajo difícil, a la vez que inédito, no sólo porque aún no se ha tomado la decisión política de implementar una lengua extranjera desde primer grado en las escuelas santafesinas sino porque las prácticas de enseñanza del inglés aún no se han instalado en las lógicas institucionales y por ende no están siendo acompañadas, sostenidas ni supervisadas para garantizar una reflexión y crítica acerca de la acción dentro de la clase de inglés, por ahora en séptimo grado.

Aun así, como lo decíamos antes, creemos que son muchas las fortalezas de la escuela primaria que podrían retomarse para promover condiciones pedagógicas que favorezcan una perspectiva crítica en la enseñanza y el trabajo con el inglés en los primeros pasos del nivel. Desafíos que se pueden afrontar para diseñar estrategias institucionales claras para comenzar a incluir a un espacio dentro de las lógicas que estructuran la educación primera, primaria. En los párrafos siguientes analizo estas condiciones:

- *Los espacios de planificación institucionales que sostienen cierta regularidad:*

Son aquellos espacios que la institución genera y donde se realizan acuerdos, que en general son institucionales: tienen cierta regularidad y se sostienen en el tiempo; poseen autorización y legitimidad institucional y se desarrollan durante las jornadas escolares.

La presencialidad de los maestros por la carga horaria que poseen colabora para gestarlos. Así se va diseñando un espacio de intercambio y debate de ideas donde los maestros, los profesores de las especialidades y los integrantes de los equipos de gestión consensuan trabajos a realizar, intervenciones pedagógicas y docentes apropiadas para las distintas aulas. El diseño de proyectos áulicos, el esbozo de ideas para trabajar temáticas importantes para la comunidad y también estrategias de sostenimiento de trayectorias individuales y grupales necesarias y oportunas que se puedan requerir. Se trata de espacios en los que, sin embargo, la lengua extranjera no participa. Probablemente por los siguientes supuestos: la falta de tiempo extraescolar, el “profesor taxi”, la presencia en un solo año de todo el nivel, las lógicas de la disciplina tan específicas o quizás la mirada de que Inglés es un espacio “recortado”, pareciera aislado de la vida institucional, que mira hacia adentro de la disciplina o que difícilmente puede amalgamarse en un proyecto conjunto. Supuestos que van surcando las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en séptimo grado y que, quizás, sostienen la soledad del espacio en la vida institucional y la percepción de que se trata de prácticas de enseñanza vinculadas con actividades individuales (según lo expuesto en las entrevistas) con aspiraciones de un trabajo en conjunto con dinámicas grupales y de reflexión.

Por ello, pensar en la obligatoriedad del inglés en la escuela primaria como escenario posible implica dar importancia a una de las condiciones institucionalizadas y que, hasta ahora, no se ha propiciado desde la gestión ni desde el cuerpo docente para un trabajo en forma conjunta entre profesores de inglés y maestros desaprovechando una oportunidad de interacción y enriquecimiento mutuo para engrosar el análisis didáctico. Hago referencia a un profesor de inglés como partícipe de las discusiones que tienen que ver con la vida de la escuela y de las aulas, como sostenedor de los criterios que se consensuen institucionalmente y pensando una práctica que vaya más allá de la disciplina, encarando un trabajo interdisciplinario donde un mismo problema puede ser abordado desde diferentes disciplinas, incluso dentro de la planificación de un proyecto, áulico o institucional.

- *El diseño de estrategias áulicas que contemple el trabajo con las heterogeneidades de pensamiento, los estilos de aprendizajes de cada uno*

El trabajo de todos los actores institucionales de la escuela primaria está destinado a conocer cada uno de los/as alumnos/as que habitan las aulas para poder favorecer un proceso de adquisición de conocimientos que colabore con la construcción ciudadana. Las aulas están plagadas de heterogeneidades, distintos ritmos, pensamientos divergentes, historias diferentes, momentos personales singulares, que seguramente la presencialidad diaria de los maestros y profesores de especialidades colabore en conocer pero la escasa carga horaria del profesor de inglés no favorecerá este trabajo.

El trabajo con las estrategias que favorezcan aprendizajes y la atención a lo heterogéneo está muy relacionado con un trabajo docente meticuloso de exploración permanente y de búsqueda constante para estimular las diferentes formas de aprender y expresarse, cuestión que requiere tiempo. Seguramente dentro de un aula se pueden estimular distintos tipos de pensamiento con diferentes consignas sobre un mismo tema.

Muchos factores se ponen en juego al momento de pensar estrategias de enseñanza de una lengua extranjera: factores externos, la relación con el contexto, la interacción con otras experiencias; diferencias individuales: motivación, aptitudes, la capacidad de realizar inferencias y de automonitoreo, los ritmos de aprendizaje. Conocer estas estrategias es de gran importancia por cuanto otorga herramientas para estimular y desarrollar del proceso de aprendizaje. Recuperar, sistematizar y conceptualizar los saberes que estas infancias tienen y construyen es tarea del docente. Debe disponer y ofrecer las condiciones, herramientas y recursos que permitan a todos los alumnos apropiarse y manejar conocimientos para alcanzar los aprendizajes que se buscan.

La cuestión clave, indudablemente, es ahondar en el descubrimiento de las diferencias de cada alumno para poder ofrecer una amplia variedad de estrategias, tema que se vería considerablemente beneficiado si maestro y profesor de inglés acuerdan y diseñan estrategias en forma conjunta para beneficiar el trabajo con los diferentes estilos de aprendizajes.

- *La inclusión de dinámicas en el aula que estén relacionadas con el trabajo de taller, la interacción grupal y la construcción social de conocimientos en el grupo-clase;*

La clase de lengua y el aula taller como propuesta de producción e intercambio, que en general se ve en el trabajo con los más chicos: partir del hacer, propiciar la reflexión metalingüística y construir conceptualizaciones para analizar la propia producción y la de los otros. Alisedo et. al (2006) sostiene que a estas actividades encuadradas dentro del “aula taller” suelen sucederles otras con alto recorte prescriptivo, en las cuales se usan expresiones tales como: “ahora se trabaja en serio” y están referidas a la memorización o repetición. Sin embargo, recomienda el *taller* como ámbito de producción lingüística por su valor en cuanto a la construcción de objetos lingüísticos de primer grado (búsqueda, lectura, audición y producción de discursos, exponentes de tipologías discursivas: textos escritos y orales como prácticas sociales) y de segundo grado (observaciones acerca de la forma y el contenido de los textos del primer grupo, que dan lugar a la reflexión metalingüística con la intervención del maestro). La dinámica de taller como oportunidad para que maestros y alumnos establezcan comunicación y construyan condiciones didácticas que den lugar a proyectos comunicativos: antologías, informes, publicaciones.

En definitiva se trata de que en la clase de lengua se representen interacciones cotidianas que se relacionen con el trabajo de grupo, los plenarios áulicos, la producción escrita como proceso de construcción de ideas y comunicación de mensajes reales, y donde no puede faltar el juego como eje vertebrador de actividades lingüísticas. La dinámica de taller estructurando las prácticas de enseñanza de la Lengua Materna y de la Lengua Extranjera a lo largo de todo el nivel primario, no como privativo de los más pequeños. La intervención docente pensada desde cada actividad, cada propuesta y cada instrumento como oportunidad de enriquecer la producción oral y escrita y donde, indudablemente, se genera un clima donde la construcción social favorece el aprendizaje con procedimientos muy similares a la de la vida social. Cada niño aportando desde lo que sabe, preguntando lo que duda, modificando lo que necesita construir.

Una tarea posible y necesaria que amerita y requiere de decisiones institucionales colectivas, de manera que estos procesos de aprendizaje socialmente relevantes habilitados desde un espacio de taller, formen parte de un proyecto curricular y no sólo sean producto de voluntades individuales.

- *El diseño de criterios institucionales para el abordaje de prácticas de enseñanza*

Las escuelas primarias, como ya hemos dicho lo largo de este trabajo, tienen grandes oportunidades de aprovechar los espacios de reuniones para diseñar y acordar criterios institucionales necesarios para el trabajo mancomunado de todos los actores de la institución. Favorecer criterios comunes en las prácticas de enseñanza permite que docentes y alumnos puedan adueñarse de estrategias y dar cuenta, a lo largo de toda la escolaridad primaria, por qué hacen lo que hacen, que puedan prever y dar razones.

Poder diseñar institucionalmente criterios de abordaje áulico, sin dejar de pensar en el desarrollo de una didáctica con perspectiva crítica, principalmente, colabora con el análisis crítico del orden social imperante en el que viven nuestras infancias y además facilita una mirada de la práctica docente que permite descubrir el contexto que las generan y las teorías que la atraviesan.

Sin dudas, se hace necesario plantearse todos estos desafíos, que en definitiva son reconfiguraciones de condiciones ya existentes en la escuela, para tratar de focalizar en las condiciones de posibilidad de la enseñanza del inglés desde una perspectiva didáctica crítica, que comprende la enseñanza como una práctica social de producción cultural anclada en un espacio y en un tiempo histórico que la atraviesa y le asigna sentidos.

Es posible comenzar a replantearse el lugar de la enseñanza de la Lengua Extranjera en el séptimo grado para optimizar las condiciones en que se está generando el espacio, el lugar que ocupa en la vida de la escuela primaria y el modo de construir prácticas de enseñanza relacionadas con el tiempo que nos toca vivir. De la misma manera y pensando no sólo en el sostenimiento del espacio en el último año de la escolaridad primaria sino en la extensión de la enseñanza del inglés dentro del currículo del nivel, será necesario que se diseñen políticas pedagógicas en tal sentido. Hablo de contar con un supervisor del área o referente pedagógico que se encargue de ser el nexo entre las políticas educativas y la escuela, que pueda acompañar al docente en la inserción del espacio en la vida institucional y comunitaria y que lo asesore junto al equipo de gestión

en la implementación de políticas lingüísticas relacionadas con la construcción de ciudadanía e identidad en territorios de pobreza en la ciudad de Santa Fe.

2. Desde el trabajo pedagógico la escuela primaria está en los albores del desarrollo de configuraciones inéditas relacionadas con una didáctica pensada para el trabajo crítico en la clase de inglés. Principia una perspectiva generadora de oportunidades para vincularse con otras culturas de modo de enriquecer la visión del mundo, de la comunidad con la que trabaja y reposicionar su lugar en este contexto. Me refiero a la construcción de una didáctica específica en un lugar y tiempo donde recién se comienza a pensar un trabajo con los más pequeños, donde la disciplina dialoga con los tiempos escolares de la alfabetización y está sometida a los avatares institucionales que se tensionan entre las condiciones existentes y los desafíos que se enfrentan.

La relación entre prácticas de enseñanza y Didáctica Específica va cobrando relevancia para poder percibir un trabajo mancomunado e interrelacionado entre la especificidad de la disciplina, las teorías que la sustentan, las edades de los que recién inician la primaria y el gran desafío de trabajar con todos dentro del aula. Confluyen lo inédito del trabajo con la disciplina y el universo que asiste a la escuela primaria como necesidad emergente frente a la implementación de la obligatoriedad.

Es importante destacar que en este camino pedagógico no hay respuestas sencillas y aplicables universalmente. Sin dudas se trata de un trayecto complejo que implica abordarlo asegurándose que, desde esta perspectiva crítica, se escuche

“con atención a los grupos marginados de distintos rincones del planeta. En un contexto como éste, una pedagogía crítica compleja y humilde para una nueva era promueve la investigación, el análisis y el uso de los conocimientos de los subyugados, los reprimidos y los indígenas en relación con lo académico en general, la enseñanza y el aprendizaje y las perspectivas epistemológicas y ontológicas fundamentales para la política y la práctica educativas” (McLaren y Kincheloe, 2008. p: 36)

Desarrollar una didáctica que dialogue con el contexto, contribuir a la construcción de ciudadanía de estos tiempos, poder mirar lo local sosteniendo la mirada en lo global y encontrar sentido al trabajo con la lengua extranjera en la comunidad donde viven nuestras niñas es lo que se ha destacado a lo largo de este trabajo. En definitiva, me refiero a la puesta en valor de una perspectiva crítica que no sostenga la enseñanza de una lengua extranjera desde el vacío cultural (Barboni y Porto, 2011) sino que brinde oportunidades para la construcción de identidad hoy.

Algunos rasgos y decisiones que constituyen esta perspectiva crítica son los siguientes:

- *Un abordaje pedagógico y didáctico común desde ambas lenguas*

Venimos sosteniendo que existe una fuerte percepción de la escuela primaria como institución que planifica, gradúa, interviene y administra la alfabetización de grandes sectores de la población. Se trata de una institución que configura diseños y dispositivos que desarrolla para asistir al tránsito de las infancias hacia la adquisición de la lectoescritura, más fuertemente hacia la cultura gráfica. Hablar de la enseñanza de las lenguas implica discutir diferentes teorías sobre la adquisición de la facultad lingüística, lo que supone reconocer, primero y principal, que todo aprendizaje de una lengua supone considerar la cosmovisión que ésta sustenta. No podemos soslayar la importancia que tiene este proceso alfabetizador en las infancias que estamos abordando en este trabajo, las que están altamente atravesadas por cuestiones sociales y económicas que, en ocasiones, operan como limitante cuando de trabajo áulico se trata. El lenguaje como cualidad humana indiscutible.

Muchas expectativas están puestas en la escuela como institución alfabetizadora, tomando esta concepción desde un espectro subjetivante. Teorías de la adquisición que se entrelazan con posiciones docentes que desafían al contexto y su complejidad para dar lugar a la palabra, oral y escrita. Edades que suponen una propicia oportunidad para aprender una o más lenguas, comprender cómo funcionan y cuáles son las leyes que las regulan; la concreta posibilidad de desarrollar habilidades lingüísticas en el aula.

¿Cuáles son las posibilidades institucionales de propiciar oportunidad para acordar una coherencia teórica en cuanto a la adquisición de la lengua materna y la lengua

extranjera con miras a estimular un estilo de pensamiento en ambas y desarrollar lógicas de trabajo consistentes y coordinadas?

Avizorar el trabajo con la adquisición del lenguaje en los primeros años de la escuela primaria indefectiblemente nos remite a un proceso atravesado por la adquisición de la lengua escrita. Los maestros y su experticia en el trabajo con los niños y la lengua del entorno, palabras que sólo tienen significatividad en esa comunidad, textos de circulación social que tienen lugar en el aula, la palabra como configuración de la subjetividad. La alfabetización como proceso de construcción de sujetos singulares pero de estos tiempos, con oportunidades concretas de un trabajo con la Lengua Extranjera que se visibiliza cada vez con mayor frecuencia. Nuestras infancias en contacto permanente con una lengua que es foránea, que está presente en situaciones cada vez más frecuentes, que forma parte de su cotidianidad pero que no tiene oportunidad de consensuar un lugar en el aula.

En palabras de los maestros entrevistados esta inquietud estaría denominada como: “una didáctica común”. Podríamos interpretar la expresión agregando que frente a la posible obligatoriedad de la Lengua Extranjera, habiendo ya planteado el escenario social que le da significancia y necesidad de abordaje, maestros y profesores de inglés podrían consensuar posiciones teóricas respecto del trabajo con la alfabetización de los más pequeños para sostener una coherencia pedagógica y lingüística, de manera que los niños vayan encontrando en el aula la posibilidad de relacionarlas y resignificarlas.

- *Enfoques que propicien el desarrollo de competencias interculturales*

Barboni (2011) sostiene que esta competencia intercultural se construye en el aula de inglés a través de las oportunidades de interacción con otros sujetos, otras culturas. Propone un espacio en que se puedan desarrollar estrategias que posibiliten un encuentro cultural donde se pueda enriquecer el universo de los niños con culturas en las que puedan encontrar puntos en común y donde también puedan establecer diferencias conscientes. Así, el aula de la escuela primaria se convierte en un espacio donde es posible comprender, analizar y aceptar las distintas visiones y percepciones del mundo y también evaluar críticamente estas diferencias.

Esta perspectiva crítica, sin dudas, es la que posibilita, según Kramersch (en Barboni, ob. cit.) desarrollar su propia conciencia sobre cómo, tanto la propia cultura como la de los otros, interviene en la construcción del pensamiento y la identidad y, además, cómo se evidencia ésta en el uso de la lengua. El aula de inglés concebida como espacio mediador en el descubrimiento de aquellos esquemas lingüísticos generados dentro de esa cultura diferente, que nos permite interpretar los significados asignados a esas palabras y también expresar ideas, comunicarnos. Barboni (2011) sostiene que las políticas curriculares que se implementen a partir de la Ley 26206 deben reconocer que la escuela pública de hoy debe comprometerse para responder a estas necesidades lingüísticas y comunicacionales relacionadas con una impronta cultural.

Hablar de una clase de inglés que aborde una perspectiva crítica y contextualizada socialmente implica un docente comprometido con el empoderamiento lingüístico y cultural de las infancias con las que trabaja, con el reconocimiento de estos niños como sujetos de derecho. La enseñanza del inglés concebida como vehículo de fortalecimiento de la identidad nacional y local por su trabajo inmediato con la diversidad cultural y lingüística. La lengua extranjera pensada como espacio donde se aprende un código cultural diferente pero que, a la vez, resignifica el propio. Indudablemente esto implica la búsqueda de material que brinde oportunidades de interactuar con otros que viven en una cultura diferente y tienen cuestiones culturales y lingüísticas comunes a nuestro entorno.

Esto es, personajes de esa otra cultura que tengan que ver con las conquistas sociales de nuestros tiempos, textos que aborden situaciones que nos constituyan como seres humanos y como habitantes de estos espacios y estos tiempos. El aula de lengua extranjera propiciando una suerte de anclaje entre culturas y tiempos, relacionando movimientos, personajes, situaciones que tienen relación con lo local. Hablo del uso de la tecnología para explorar sitios y conocer perfiles de personalidades que no estén relacionadas con el éxito y la popularidad sin sentido, sino que hayan tenido que ver con lo que hoy nos pasa, desde Charles Darwin hasta el premio nobel a la medicina por la fecundación in vitro Robert Edwards, desde Galileo Galilei, Isaac Newton hasta Albert Einstein, desde Martin Luther King, Ana Frank hasta Nelson Mandela; promover la búsqueda de teorías de rigor científico y también aquellas más relacionadas con lo

popular acerca de la vida, el mundo y la humanidad, desde la teoría de Big Bang hasta otras exploraciones sobre el origen del cosmos, instalar discusiones que estén relacionadas con los problemas del hoy en nuestra comunidad y en otras, hablar de holocausto y de los actuales femicidios. En fin, temas que empoderen a nuestros niños y con los que podrán otorgarle sentido y significado a sus vidas, a su experiencia. Textos relacionados con historias de vida de latinos en países de habla inglesa, de nativos con conflictos sociales similares cuyas diferencias se podrán analizar en el seno mismo de la clase.

De esta manera, los márgenes de la ciudad de Santa Fe, van a poder identificarse con personajes, lugares, espacios, contextos y/o situaciones que tengan alguna conexión con su historia y con el hoy y podrán fortalecer la búsqueda de elementos comunes, con el resto de los niños que comparten el aula.

- *El lenguaje como posibilidad de resignificación*

“[E]l lenguaje no es un conducto neutral y objetivo para la descripción del «mundo real». Más bien, desde una perspectiva crítica, las descripciones lingüísticas no tratan simplemente acerca del mundo, sino que sirven para construirlo” (McLaren y Kincheloe 2008. p. 33). El trabajo con el inglés como lengua extranjera en las aulas de la escuela primaria hoy no es sencillo. Plantearse criterios relevantes cuyo origen está en el trabajo de Paulo Freire en los márgenes brasileños es una tarea ardua para la escuela. La práctica docente se plantea, desde una perspectiva crítica, como práctica democrática en la que el trabajo con la lengua implica la construcción de un código que configure una práctica distinta, renovada y contrahegemónica, sosteniendo que a través del lenguaje se vehiculiza esta posibilidad de proponer una práctica alternativa que no sólo contemple sino que intervenga.

La idea es que los alumnos se pongan en contacto con discursos críticos en los que se generen discusiones sobre temas controversiales como la sexualidad, el poder, la desigualdad y su relación con el inglés, tratando de tomar distancia de un lugar imperialista. Hago referencia a una práctica docente que propicie aprendizajes críticos, donde los niños puedan utilizar los signos arbitrarios de esta lengua para resignificar sus propios significados, reestructurando el sentido en su comunidad.

De esta manera los docentes podrán aprovechar lo que en muchas comunidades ya está instalado: géneros musicales que se han ganado un valioso lugar en el barrio, manuales y/o catálogos de circulación social en la comunidad. El ejemplo musical más relevante es el Rap. La fuerte identificación con este género musical, que alcanza también al estilo de vida, vestimenta y hasta posiciones corporales, posibilita (a los docentes) un camino pedagógico y social para el trabajo áulico. La música como espacio para empoderar a los niños y jóvenes en la descripción de los conflictos que atraviesan a las distintas comunidades. También los catálogos de venta que circulan en el barrio tienen una fuerte carga lingüística que, seguramente, está naturalizada por el uso diario y que puede ser tomada como punto de partida para conocer diferentes vocablos, relacionarlos con los productos/ objetos que representan y recrearlos para promocionar objetos nuevos, propios de la comunidad.

- *El proyecto emancipador: la autonomía en la clase de inglés*

“Aquellos y aquellas que buscan la emancipación intentan conseguir el poder de controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia” (Kincheloe y ot., 2008. p. 42). Hablar de un proyecto emancipador es considerar las decisiones que afectan las vidas de los individuos, es hablar de la práctica democrática por excelencia tanto en la vida real como en las aulas, por lo tanto implica el trabajo pedagógico con los problemas de la comunidad. El aula de inglés innovada en un espacio horizontal donde se pondrán en tensión las múltiples formas de dominación que perturban la autonomía y la toma de decisiones, a los que Barboni (2011) denomina procesos de Americanización, Europeización, y McDonaldización. Se trata de dispositivos de manipulación que las infancias consumen a través de la televisión, películas, Internet, y muchas otras formas artísticas y culturales.

Una perspectiva crítica en la didáctica de lengua extranjera beneficia el desarrollo de estrategias democráticas propiciadoras de un proyecto donde se favorezcan la resistencia a la homogenización y la valorización de la diversidad de pensamientos. Una emancipación consistente que nazca de temas sentidos como problemas, que despierten interés en los pobladores de una comunidad, de un barrio, y que, por sobre todo, habilite la apertura a otros temas “[p]orque los temas generadores

son temas de época, que se expresan de diferentes modos, en diferentes niveles de lo social: global, nacional, local” (Rodríguez, Lidia en Gómez Sollano, 2009.: 102). Construir, hacer visibles los saberes socialmente productivos es un trabajo político y pedagógico que se puede llevar a cabo en el marco de un proyecto.

Claramente esta perspectiva nos invita a descubrir los temas que se tensionan entre la alienación y la preocupación en el seno de las comunidades pobres para organizar proyectos democráticos, desde el aula, donde tengan lugar los textos que dialoguen con los problemas vividos en los espacios locales para que las prácticas emancipadoras se adueñen del trabajo con la transformación de la realidad individual y social de los niños.

De esta manera, el docente deberá descubrir aquellos temas que signifiquen un problema para cada comunidad, ponerlos en discusión en la clase a través de diferentes portadores: textos breves, titulares, frases, canciones, poemas, palabras claves. En definitiva, se trata de propiciar la desnaturalización de temas que pueden significar un problema, discutir las condiciones en que se generan en cada cultura, y favorecer la concientización de las diferencias en cada lugar. Para esto el docente debe buscar información, proveerla y generar debates para que los niños y jóvenes puedan investigar, escuchar los diferentes puntos de vista y argumentar sus posiciones.

La enseñanza del inglés en la escuela primaria plantea desafíos para pensar una didáctica específica en contextos de pobreza. Los márgenes de la ciudad de Santa Fe están cargados de temas actuales y complejos que, seguramente, se replicarán en otras culturas, aunque generados en otros contextos. Caminar los bordes de esta ciudad implica encontrarse con temáticas propias de cada comunidad que pertenecen a grandes temas transversales que dejan lugar para la conexión con el aula y otras culturas. Desde una práctica de la enseñanza de lengua extranjera que se constituya desde este territorio simbólico y material que configura al lenguaje propiciando un diálogo plurilingüe con el contexto y, también, con otros lenguajes, como el de las ciencias, se abre la maravillosa oportunidad de trabajar en forma contextualizada, abandonar historias “ideales” de personajes inventados para dar lugar a temas reales donde lo lingüístico esté ampliamente relacionado con lo social, a tal punto de ser la oportunidad de problematizar lo cotidiano, incluso en forma conjunta con otras asignaturas.

La enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica en diálogo con otros lenguajes y otras disciplinas deberá estar abierta a modificaciones y, además, deberá generar espacios para conocer y procesar las diferencias, dentro y fuera de la clase y de cada cultura. Hablo de una perspectiva teórica que se amasa desde la intensidad de las prácticas. Desde esta consideración, entonces, es posible contribuir a una didáctica específica que no se posicione en un lugar de completamiento de las prácticas totalmente pre-diseñadas sino de la evidente oportunidad que tenemos, los docentes, de conceptualizar y teorizar a partir de nuestras propias prácticas y reponer así estas dimensiones para una Didáctica Específica.

La inclusión del espacio de Lengua Extranjera dentro de la currícula nos incluye a los docentes y directivos en la enorme tarea de formar ciudadanos democráticos y críticos, que para nuestra ciudad implica concebir una escuela que echa raíces en el barrio, que se pone en contacto con sus problemas, que aunque conflictivos y difíciles, importantes en la construcción de las ciudadanías de este tiempo. Hablo de un alejamiento paulatino de un currículum prescripto para dar paso al abordaje de temas que se relacionan no sólo con la lengua extranjera y con otras disciplinas sino con el universo de los saberes socialmente productivos.

Así, las ciudadanías de los bordes santafesinos se irán empoderando y podrán pensar en su propia realidad, comprender su historia, problematizar lo cotidiano y emanciparse de todo aquello que esté obstaculizando la oportunidad de pensarse como sujetos de derecho.

The Border: A Double Sonnet (Ríos, Alberto, 2015)

The border is a line that birds cannot see.

The border is a beautiful piece of paper folded carelessly in half.

The border is where flint first met steel, starting a century of fires.

The border is a belt that is too tight, holding things up but making it hard to breathe.

The border is a rusted hinge that does not bend.

The border is the blood clot in the river's vein.

The border says stop to the wind, but the wind speaks another language, and keeps going.

The border is a brand, the “Double-X” of barbed wire scarred into the skin of so many.
The border has always been a welcome stopping place but is now a stop sign, always red.

The border is a jump rope still there even after the game is finished.

The border is a real crack in an imaginary dam.

The border used to be an actual place, but now, it is the act of a thousand imaginations.

The border, the word border, sounds like order, but in this place they do not rhyme.

The border is a handshake that becomes a squeezing contest.

The border smells like cars at noon and wood smoke in the evening.

The border is the place between the two pages in a book where the spine is bent too far.

The border is two men in love with the same woman.

The border is an equation in search of an equals sign.

The border is the location of the factory where lightning and thunder are made.

The border is “NoNo” The Clown, who can’t make anyone laugh.

The border is a locked door that has been promoted.

The border is a moat but without a castle on either side.

The border has become Checkpoint Chale.

The border is a place of plans constantly broken and repaired and broken.

The border is mighty, but even the parting of the seas created a path, not a barrier.

The border is a big, neat, clean, clear black line on a map that does not exist.

The border is the line in new bifocals: below, small things get bigger; above, nothing changes.

The border is a skunk with a white line down its back.

La Frontera: un soneto doble.

La frontera es una línea que las aves no pueden ver.

La frontera es una hermosa hoja de papel doblada descuidadamente por la mitad.

La frontera es donde la piedra conoció por primera vez al acero, comenzando un siglo de incendios.

La frontera es un cinturón demasiado apretado, que sostiene cosas pero dificulta la respiración.

La frontera es una bisagra oxidada que no se dobla.

La frontera es el coágulo de sangre en la vena del río.

La frontera le dice detente al viento, pero el viento habla otro idioma y continúa.

La frontera es una marca, el "doble-X" del alambre de púas marcado en la piel de tantos.

La frontera siempre ha sido un buen lugar para detenerse, pero ahora es una señal de alto, siempre roja.

La frontera sigue siendo una cuerda de saltar incluso luego de que el juego haya terminado.

La frontera es una fisura real en una represa imaginaria.

La frontera solía ser un lugar real, pero ahora es el acto de mil imaginaciones.

La frontera, la palabra frontera, suena como orden, pero en este lugar no riman.

La frontera es un apretón de manos que se convierte en un concurso de exprimidos.

La frontera huele a coches al mediodía y humo de leña en la noche.

La frontera es el lugar entre las dos páginas de un libro donde la columna está demasiado doblada.

La frontera es dos hombres enamorados de la misma mujer.

La frontera es una ecuación en busca de un signo igual.

La frontera es la ubicación de la fábrica donde se fabrican rayos y truenos.

La frontera es "NoNo" The Clown, que no puede hacer reír a nadie.

La frontera es una puerta cerrada que se ha promocionado.

La frontera es un foso pero sin castillo en ninguno de los lados.

La frontera se ha convertido en un control de Chales¹.

La frontera es un lugar de planes constantemente rotos y reparados y rotos.

La frontera es poderosa, pero incluso la separación de los mares creó un sendero, no una barrera.

La frontera es una gran, nítida, negra y clara línea en un mapa que no existe.

La frontera es la línea de los nuevos bifocales: debajo, las cosas pequeñas se hacen más grandes; arriba, nada cambia.

¹ Persona con rasgos orientales que reside en Méjico

La frontera es un zorrino con una línea blanca en su espalda.

Bibliografía

- Achilli, Elena (1987). *La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional d Rosario. 1era Edición
- Achilli, Elena (1990) *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. III Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, julio
- Achilli, Elena. (2004) *Escuela y desigualdad social. Acerca de las explicaciones basadas en lo cultural*". En "La formación docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. UNL. Santa Fe.
- Alisedo Melgar y Chiocci (1994) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje* Ed Acme. Buenos Aires
- Alisedo, G. (2006). "La diversidad lingüística." En Ameigeiras, A. y Jure, E. (Comps.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Anlliaud y Antelo (2008) *El Fracaso de Enseñar. Ideas para pensar la Enseñanza y la Formación de los Futuros Docentes*. En Brailovsky Daniel (2008) *Los Sentidos Perdidos de la Experiencia Escolar*. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Antelo Estanislao (2009) *¿Qué tipo de Compromiso es el Compromiso Docente?* Conferencia de cierre del Congreso Educativo y Popular organizado por A.D.O.S.A.C. (Asociación de docente de Santa Cruz) Viernes 20 de Marzo de 2009. Río Gallegos.
- Armendáriz, Ana María (2000) *Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad*. UBA. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1(139-156)
- Augé Marc, (2000) *Los no lugares. Espacio del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. 5º Ed. Gedisa. Barcelona. Sept
- Augé, Marc (1992) *Los no lugares. Espacio del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. 1º edición. Edition de Seuil,Seuil

- Augé, Marc (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Gedisa. Barcelona.
- Banfi, Cristina (2010) *Los primeros pasos en las lenguas extranjeras. Modalidades de enseñanza y aprendizaje*. NovEduc. Buenos Aires.
- Baraldi, V. (2006). *La Investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas*. Itinerarios Educativos, 1, 34–58
- Baraldi, V. Bernik, J. Díaz, N. (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Barboni, S. & Porto, M. (Eds.) (2011) *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Ediciones al Margen
- Barboni y Beacon (2007). *La educación pública y la enseñanza del idioma inglés: un desafío*. La enseñanza de lenguas extranjeras y segundas en contextos formales y no formales. I Congreso: Formación e Investigación en lenguas extranjeras y traducción. Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Buenos Aires 23-26 mayo. Pags 32-36
- Beacon Griselda y Spoturno María Laura (sf) *La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*. Dirección provincial de Educación Primaria. Buenos Aires Provincia. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/ingles/la_ensenanza_de_ingles_en_el_primer_ciclo_de_la_ep.pdf
- Bejarano Alzate, Paola Andrea (2013) *Propuesta Metodológica para la Enseñanza del Inglés a través de la Pedagogía por Proyectos. Proyectos de investigación en la escuela, también en el área de inglés*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciada en Lenguas Extranjeras. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Santiago de Cali.
- Bernik, Julia. (2003). *El compromiso ético político como condición de posibilidad de una práctica docente autónoma*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Bonadeo Flavia S. (2015) *La construcción de una agenda regional para la Didáctica Específica del inglés: ¿Que nos informan las primeras prácticas de enseñanza de los estudiantes residentes?* Itinerarios Educativos 8, UNL. Santa Fe, Argentina. P: 26-47

- Bourdieu, Pierre (1991). En Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires.
- Brailovsky, Daniel (2008) en *Sentidos Perdidos de la Experiencia Escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Colección Ensayos y Experiencias. N° 70. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Brailovsky D. y Brailovsky N. (2008) *Dos veces imposible. Una perspectiva pedagógica y psicoanalítica sobre el propósito de educar*. En *Sentidos Perdidos de la Experiencia Escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Colección Ensayos y Experiencias. N° 70. Novedades Educativas. Buenos Aires, p: 131-153
- Bruner (1978) *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Ed Marcea
- Bruner (2003) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- Byram M., Gribbkova, B y Starkey, H (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Camilloni, Alicia (1998). *El sujeto del discurso didáctico*. En Praxis Educativa. Año III, N° 3. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Febrero.
- Cantero, Germán (2004) *Educación Popular en la Escuela Pública: una apuesta a redoblar*. En “La formación docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo.” Publicación de Conferencias y Paneles del 2° Congreso Internacional de Educación. UNL. Santa Fe.
- Canteros Jorge (2004) *La Educación en Contextos de Carencia Simbólica*. En La formación docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. Publicación de Conferencias y Paneles del 2° Congreso Internacional de Educación. UNL. Santa Fe.
- Carr Wilfred y Kemmis Stephen (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación – Acción en la formación del Profesorado*. E. Martínez Roca. España
- Ceceña, Ana Esther (2004) (compiladora) *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*. Clavso
- Chamot, A. (2004) *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*, in Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Vol. 1, No. 1, pp. 14-26

- Chaves Salas Ana Lupita (2006) *La Construcción de Subjetividades en el Contexto Escolar*. Revista Educación, vol. 30, núm. 1, pp. 187-200 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030112>
- Chomsky Noam (1957) *Syntactic Structures*. 1°ed. The Hague. Mouton. Paris
- Chomsky Noam (1968) *Syntactic Structures*. 7°ed. The Hague. Mouton. Paris
- Chomsky Noam (1991). *Lenguaje, sociedad y cognición*. Mexico. Editorial Trillas
- Connely, Michael y D. Jean Clandinin (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, Jorge y ot. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona.
- Cozzi Eugenia (2013). *Disputando identidades construidas, confirmadas, estigmatizadas y ampliadas. Participación de jóvenes tiratiros en “Programa de Inclusión Sociocultural con jóvenes para la Reducción de la Violencia” VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires*
- de ALBA, Alicia, y Orozco Fuentes Bertha (2006): *Mapa categorial. Fundamentos para un curriculum para América Latina: categorías básicas*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- de la Cruz Montserrat, (1995) en Aisenson, Castorina y ot. *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa* Noveduc.. P 250
- De Andrea Nidia Georgina (2010) *Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables?* Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Año XI – Número I 53/66 pp. Disponible en: <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-21-53.pdf>
- Dos Santos Castelano Rodrigues Fernanda (2007) *El Proyecto ¡Oye! Y la Enseñanza del E/LE en São Paulo, Brasil*. Trabajo presentado en el I Congreso: Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción. Buenos Aires del 23 al 26 de mayo. Disponible en: http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Actas_del_Congreso_Formacio769n_e_Investigacio769n_en_Lenguas_Extranjeras_y_Traduccio769n.pdf
- Duschatzky, Silvia (2008) *“La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”* Ed Paidós. Buenos Aires

- Duschatzky, Silvia y ot. (2001) “¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia” Ed Manantial. Buenos Aires
- Duschatzky, Silvia (2006). *Perplejidades Incesantes. Subjetividades de Intemperie*. en *Educación la Mirada*. Dussel y Gutierrez, Ed Manantial. Buenos Aires.
- Dussel y Gutierrez (comp.). (2006) “*Educación la Mirada. Políticas y Pedagogía de la Imagen*”. Introducción. Ediciones Manantial SRL. Buenos Aires
- Edelstein Gloria y Coria Adela (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires. Argentina
- Edelstein Gloria (1997) *Un Capítulo Pendiente: el Debate didáctico Contemporáneo*. En Camilloni, Davini, Edelstein y ot. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp: 75 – 89). Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Edelstein, Gloria (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. En *Educación: ese acto político*. Ed del estante. Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires.
- Elichiry, Nora (2011) (Comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc. Enayos y Experiencias. Buenos Aires, mayo 2011.
- Elliot, Alison J. (1992). *Child Language*. Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Mi traducción.
- Enriquez, Pedro (2011) *El Espacio Urbano como Lugar de Marginalidad Social y Educativa*. En *Argonautas* N°1: 48 – 78
- Escamilla, Marisela y ot. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *La Enseñanza del Inglés en las escuelas de tiempo completo en Hidalgo: análisis de un caso* Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional. FEL (2010). ISBN: 978-607-9015-22-0
- Feijoó María del C y Corbetta Silvina (2004). *Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE – UNESCO. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Víttores David (2012): *El inglés como lengua franca en la Unión Europea: una política lingüística por defecto*. Centro de Estudios Superiores Felipe II. Nro 14.

- Traducción e Interpretación. CES Felipe II (UCM). Cap. II. Humanidades, Lenguas, Literatura y Traducción. Art. 2.
- Ferreiro, Emilia (1998). En Dirección Provincial de Educación de Adultos, Alfabetización y Educación No Formal. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2004). *Estudiar vale la pena. Alfabetización inicial para Jóvenes y Adultos*.
- Ferreiro Emilia (1999) en Torres Rosa María (2001) *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. ED-01/ PROMEDLAC VII. Documento apoyo
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1979.
- Freire, Paulo (1997) “*Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*” SXXI Ed. Méjico
- Furlán, Alfredo (1989). En Camilloni y ot. (1997) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Piados. Buenos Aires.
- Galeano, Eduardo (1993) *El libro de los abrazos*. S XXI de España Editores. España.
- García Canclini, Néstor. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- García Carrasco Joaquín (coord.) (2006), Luis Núñez Cubero (coord.), José María Asensio (coord.), Jorge Larrosa Bondía (coord.). *La vida emocional las emociones y la formación de la identidad humana*. Editores: Ariel. España
- Gentili, Pablo (2000) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Ed. Santillana. Buenos Aires.
- Gentili, Pablo (2004) “*sólo la Educación salva (a los más ricos)*”. En “La formación docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo.” Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. UNL. Santa Fe.
- Giroux, Henry (1997) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y esperanza*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires – Madrid
- Gómez Sollano Marcela (2009) *Saberes Socialmente Productivos y Educación. Contribuciones al Debate*. Serie: Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades. México : Universidad Nacional Autónoma de México.

-
- Grignon, C. y Passeron, J-C. (1991): *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Nueva Vision. Buenos Aires.
- Guber, Rosana (1991) *El Salvaje Metropolitano: Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo*. Paidós. Buenos Aires.
- Gutiérrez Félix Martín (2010) *A vueltas con la globalización del inglés: expectativas y paradojas*. Historia y Comunicación Social 2010, 15 27-45. Universidad Complutense de Madrid
- Hammersly, Martyn y Atkinson, Paul. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Ed Piados. Barcelona.
- Hargreaves, Andy (1995) *Profesorado, Cultura y postmodernidad* Ed Morata. Londres.
- Hargreaves, A. (1999). *Professionals and parents: A social movement for educational change?*. Toronto: OISE (mimeo).
- Hargreaves, A. (2000). *Nueva profesionalidad para una profesión paradójica*, en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 290 (abril) Barcelona
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Hernandez Saldana Flor Marina (2000) *Modelo para la enseñanza de inglés en básica primaria* En: Colombia Revista Científica ISSN: 0124-2253 ed: Centro De Investigaciones Y Desarrollo Científico Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas v.2 fasc. p.259 - 276 ,2000, DOI:
- Ibbotson Paul y Tomasello Michael (2016) *Evidence Rebuts Chomsky's Theory of Language Learning Much of Noam Chomsky's revolution in linguistics—including its account of the way we learn languages—is being overturned*. En Scientific American. Cognition. 7 de septiembre de 2016. Disponible en: <https://www.scientificamerican.com/article/evidence-rebuts-chomsky-s-theory-of-language-learning/>
- Klett, E. (Comp.) (2005) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Klett, E. (Comp.) (2007) *Recorridos en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Klett, E. (Comp.) (2009) *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

- Klett, E. (2010) *Formación de docentes de lenguas: Trazando el futuro*. Puertas Abiertas (6). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4917/pr.4917.pdf
- Klett, E (2013). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo*. Didáctica de las Lenguas Extranjeras (en línea). Universidad Nacional de Luján. Consultado el 06/03/15 en <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/?q=node/17>
- Kumaravadivelu, B. (1994) *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1. (Spring, 1994), pp. 27-48. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199421%2928%3A1%3C27%3ATPC%28SF%3E2.0.CO%3B2-2>TESOL Quarterly
- Kumaravadivelu, B (2001) *Toward a Postmethod Pedagogy*. *TESOL QUARTERLY* Vol. 35, No. 4, Winter 2001. 537-560. Disponible en: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>
- Kumaravadivelu, B (2003) *Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press. USA
- Lajonquiere de, Leandro (2000): *Infancia e ilusión (Psico)- Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva Visión. Argentina.
- Lenneberg, E. (1964) *The capacity of language acquisition*. In: FODOR, J.; KATZ, J. J. (Ed.) *The structure of language: readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964. p.579-603.
- Lenneberg, Eric (1967) *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons,
- Lenneberg, Eric (1969) *On Explaining Language* Journal Article. *Science*. New Series, Vol. 164, No. 3880, pp. 635-643
- Leoz, Gladis (2012) *Habitar las instituciones en tiempos de fluidez* En *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria. U.N.S.L. San Luis. Argentina.
- Lin Francis (2017). *A refutation of universal grammar*. En *Lingua* 193 (2017) 1-2. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002438411730147X>

- Litwin, Edit. (1997) *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires..
- López-Gopar Mario (2013) *Práctica docente crítica de la enseñanza del inglés a infantes indígenas de México*. Fórum Lingüístico, Florianópolis, v. 10, n. 4, p.291-306. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2013v10n4p291/26098>
- Lyons, J. (1984) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Ed Teide. Barcelona.
- Liotard, Jean-François (1990): *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Trad. Mariano Antolín, Editorial Iberoamericana México, Red.
- Mac Laren Peter y ot. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Ed Crítica y Fundamentos. España
- Maimone y Edelstein, (2004) *Didáctica e Identidades Culturales. Acerca de la dignidad del proceso educativo*. Stella. Buenos Aires.
- Manga, André Marie. (2008) *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje*. 2008. Revista TONOS. N° 16 Disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Martínez Bonafe, Jaime (1998) *Trabajar en la escuela: Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila. Madrid.
- Martínez Rodríguez, D. (2011) *La condición del post-método como una oportunidad para avanzar hacia una "nueva era pedagógica"*. En Educación y Ciudad. Número 20. Pgs 117-128. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705030>
- Melgar, Sara (2006). En Ameigeiras, A. y Jure, E. (Comps.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Prometeo libros. Buenos Aires.
- Mercante, V. (1918). *Escuelas normales*. Archivos de Ciencias de la Educación, 2 (5), 201-214. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf
- Morin, Edgar. (1994) En *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Dora Fried Schnitman (comp) Buenos Aires. Paidos,

- Myles, Florence. (2017). *Learning foreign languages in primary schools: is younger better? Languages, Society & Policy*. Disponible en: <https://doi.org/10.17863/CAM.9806>
- Nieves Blanco (1994) Prólogo de *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Hargreaves, Andy. Ed Morata. Londres.
- Lino Gomes Nilma (2000) en *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Ed. Santillana. Buenos Aires.
- O'Malley y Chamot (1990) "*Learning Strategies in Second Language Acquisition*" U.S.A. C.U.P
- Ornelas, Carlos y ot. (1994). "*Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas*" Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Orozco Fuentes, Bertha (2009). "*Saberes Socialmente Productivos y Aprendizaje. Articulación Didáctica Pedagógica*. En Gómez Sollano (coord.) "*Saberes Socialmente Productivos y Educación. Contribuciones al Debate*" Universidad Autónoma de México.
- Orozco Fuentes, Bertha. (2010) *Recuperar los saberes socialmente productivos*. Revista (en línea). 20 de julio 2008. Disponible en
- Ospina Serna en Narodowsky y ot (2006) *La Razón Técnica desafía a la Razón Escolar*. Novedades Educativas. Bs As.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, New York.
- Oxford, R. (1999) *Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and selfregulation* Revista Canaria de Estudios Ingleses, No. 38, págs. 109-126
- Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. GALA, 1-25. Disponible en: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Padawer, Ana Egle Pitton. Susana di Pietro (2007) *Informe de Investigación. Escuelas primarias con intensificación Diversificación de la propuesta formativa en el Nivel Primario en Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. Estudio del Proyecto de Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras, en Tecnologías de la Información y la Comunicación, en Artes, en Actividades Científicas y en Educación Física*. Marzo - julio

- Padawer Ana, Egle Pitton, Susana di Pietro, Adriana Migliavacca. (2009). *Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Diversificación de la Propuesta Formativa para el nivel primario. Establecimientos de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires.* Marzo.
- Paricio Tato, María Silvina (2014) *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Porta Linguarum, N°21, enero 2014. P: 215-226. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4582315.pdf>
- Piaget, Jean (1991) *Seis estudios de Psicología 2.* Colección Labor. Traducción de Jordi Marfa. Barcelona.
- Pinker, S. (1995) *Language Acquisition.* In L.R. Gleitman y M. Liberman (Eds), *An Invitation to Cognitive Science, Chapter 6.* 2nd Edition: Language (pp135-182) MIT Press
- Pozo, J (1997). “*Teorías Cognitivas del Aprendizaje*”. Morata. España.
- Piggros, Ossana y ot. (2001) *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945).* Ed:Galerna
- Puiggrós A., Garcés L., Ossanna E., Ruiz J. (2003) “*La enseñanza y aprendizaje de los saberes socialmente productivos. Los saberes del Trabajo*”, Proyecto PAV-FONCyT 153
- Puiggrós y Gagliano (2004) En Garcés, Luis (2007) *¿De la Escuela al Trabajo? La Educación y el Futuro Laboral de los jóvenes en tiempos de Globalización.* Ed del Signo. Buenos Aires. Argentina
- Puiggrós, Adriana (2005) *Incluir y enseñar-aprender saberes socialmente productivos.* Revista El Monitor. Número 5. Carta de Lectores. Noviembre/Diciembre 2005. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier5.htm
- Puiggrós, Adriana., Visacovsky, A. y otros. (2004) *La fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Santa Fe- Argentina Ed. Homo Sapiens
- Ramírez, López, Berenice P. en Ceceña, Ana Esther (2004) (compiladora) *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI.* Clavso

- Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la bstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Remedi Eduardo, Monique Landesmann y ot. (1988)*Temas Universitarios: La identidad de una actividad: ser maestro*. Ed Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Méjico
- Requejo, María Isabel (2001) *La " pobreza " de vocabulario y la Autoría de la palabra y del pensamiento. Análisis desde la Lingüística Social*. CERPACU (Centro de Rescate del Patrimonio Cultural) Universidad Nacional de Tucumán.. En Asociación de Investigadores en Lengua Quechua (<http://www.adilq.com.ar/pobreza1.htm>) Copyright by María Isabel Requejo 2001
- Ríos Alberto (2015). *The Border: a Daouble Sonnet*. Disponible en: <https://www.poets.org/poetsorg/poem/border-double-sonnet>.
- Rivas Flores (2007) en *Docentes, Narrativa e Investigación Educativa*, Suárez Daniel en *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Ingrid Sverdlick (comp). Noveduc. Buenos Aires.
- Rivera Viedma, Christian (2009) *El contexto de apropiación en la enseñanza de ELE: En torno a la noción de homóglota. Tinkuy, N°11: 71-82*
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Rodari, Gianni (1983) *Gramática de la Fantasía*. Ed Argos Vergara. España
- Rodríguez, Lidia (2004) *Escuela de Pobres o Pedagogía del Oprimido*. En “La formación docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo.” Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. UNL. Santa Fe.
- Rodriguez, Lidia (2009) *Saberes socialmente productivos, formación y proyecto*. En Gómez Sollano Marcela (2009) *Saberes Socialmente Productivos y Educación. Contribuciones al Debate*. Serie: Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades. México : Universidad Nacional Autónoma de México
- Sacristán, Gimeno (1990). En *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires
- Sagastizábal, M. A., C. Perlo y M. R. de la Riestra (2008) *Conceptos de participación implícito en las políticas públicas*, Cuaderno del Seminario, Universidad Católica de

- Valparaíso, Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados, Semestre 1, vol. 3, pp. 113-134
- Sagastizábal y Perlo (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Ed. Stella. Argentina
- Sagastizábal, Ma de los Ángeles (coord) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Ed Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Saleme, María (1997) *Dimensiones de la práctica docente*. En *Decires*. Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Narvaja Editor. Mayo 1997
- Sánchez Blanco, C. (2008) *Discusiones curriculares críticas de la lectura y la escritura en la Etapa Infantil para el cambio social*. Revista Iberoamericana de Educación N.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/216>
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- Sautu Ruth (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere. Argentina
- Selinker, L (1972) *Interlanguage. Intenational review of Applied Linguistics*. N° 10. Pag. 209-230
- Sercu, Leis (2000) *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks. The case of flemish adolescent pupils learning German*. Studio Pedagogia. Leuven University Press. Bélgica.
- Serra, Ma Silvia y Canciano Evangelina (2006) *Las Condiciones de Enseñanza en Contextos Críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires
- Serra, Ma Silvia (2007) *Pedagogía y Metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos*. En: Baquero, Diker y Frigerio (comp.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Ed. del estante. Buenos Aires. Pags 119-132

-
- Shulman, en Wittrock comp. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós
- Sierra, Francisco (1998) *Función Y Sentido De La Entrevista Cualitativa En La Investigación Social*. En *Técnicas de Investigación. En Sociedad, Cultura y Comunicación*. Addison Wesley Longman. Méjico.
- Siguán, Miguel Ángel (s.f.) “*Las Lenguas y La Globalización*” Recuperado en: http://www.euskara.euskadi.net/r59-bpeduki/es/contenidos/informacion/artik26_1_siguan_08_07/es_siguan/adjuntos/Miquel-Siguan-cas.pdf
- Sirvent, María Teresa (1996) *Segundas Jornadas de Sociología de la UBA de la ponencia sobre Múltiples pobrezas* presentado en el Panel de Apertura del Congreso Internacional de Educación celebrado en Buenos Aires el 24, 25 y 26 de julio de 1996. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, María Teresa (2007) *Conferencia Inaugural I Jornadas Nacionales de Investigación Educativas, II Jornadas Regionales, III Jornadas Institucionales. Las Perspectivas, los contextos y los sujetos en Investigación Educativa*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza 3 y 4 de mayo 2007.
- Skinner (1957) *Verbal Behaviour*. New York. Appleton-Century-Crofts
- Solé, Isabel. (2000). *Estrategias de lectura*. ICEI Graó. Barcelona. Citado en Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - Dirección de Adultos y Formación Profesional (2003). *Orientaciones Metodológicas para la programación y la enseñanza*. Buenos Aires. Pág. 19–20.
- Sreedevi K. Nair (2004) *The Teaching of English in the Government/Aided Primary Schools in Kerala under DPEP*. Discussion Paper No. 58. Centre for Development Studies, Kerala. India
- Stern, P (1992). Citado en Hismanoglu (2000). *Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching*. The Internet TESL Journal. Vol. V, número 8. Disponible en <http://aitech.ac.ip./oitesli/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>
- Suárez, Daniel H. (2005), *Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela*, en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y*

- democratización del conocimiento. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Suárez Daniel (2007) *Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las Prácticas Docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. En Sverdlick, Ingrid (comp.) *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Ingrid Sverdlick (comp). Noveduc. Buenos Aires.
- Suárez, Daniel, Ochoa Liliana y Dávila Paula (2003) *Manual de Capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires (pag 11 – 12)
- Sverdlick, Ingrid (2007) *Reflexiones Sobre La Investigación Educativa En Su Dimensión Política. (Epílogo)*. En *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Ingrid Sverdlick (comp). Noveduc. Buenos Aires.
- Taborda y ot. (2012) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria. San Luis. Argentina)
- Tejeda Cerda, Pamela, Niebles Gutiérrez, Angela, (2016) *Análisis de algunos factores socio-culturales en la enseñanza de un idioma extranjero*. Estudios Pedagógicos [en línea] 2016, XLII [Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173549199004>> ISSN 0716-050X
- Temporetti, Felix (2003). *Reflexiones en torno a los conocimientos psicológicos que enseñamos a los docentes*. UAM. Departamento de Psicología Evolutiva y Educativa. Madrid
- Tenti Fanfani, Emilio (2011) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Ed. Siglo XXI. Argentina (Siguán, Miguel. Las lenguas y la globalización
- Terigi, Flavia. (2016). *Sobre condiciones para el aprendizaje: saber pedagógico y formato escolar*. Conferencia a cargo de la Dra. Flavia Terigi Recuperado en: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/conferencia-de-la-dra-flavia-terigi-2/>
- Terigi, Flavia, (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas”. Aportes a las conclusiones del sector. Quehacer Educativo. Número 100. Abril, 2010 pag. 74 - 78 Disponible en:

http://www.fumtep.edu.uy/index.php/...ed/.../259_8fda5c6ebe7e065e510369268eb18607

- Terigi, Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, Conferencia de la Mg. Flavia Terigi, Santa Rosa, La Pampa, 23 de febrero de 2010 Ministerio de Educación de La Pampa. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Teverosky, A. (1989) *Los conocimientos previos del niños sobre el lenguaje escrito y su incorporación al lengua escolar del ciclo inicial*. En Revista de educación N° 288. ps. 161-183. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre288/re28808.pdf?documentId=0901e72b813ca29b>
- Tiramonti, G (2005) *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario
- Torres Rosa María (2001) *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. ED-01/ PROMEDLAC VII/. Documento apoyo Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe
- Tusón Valls (2002) *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. Estudios de Sociolingüística 3(1), 2002, pp. 133-153. Disponible en: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf>
- Uranga, Maria De Los Milagros (2016). CRÍTICA DEL MÉTODO PSICOGENÉTICO DE LA LECTO-ESCRITURA PROPUESTO POR EMILIA FERREIRO. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vygotsky, Lev (1978) *Mind in Society*. Cambridge, Mass, Havard University Press.
- Vygotsky, Lev (1978) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Ed Crítica. Barcelona

- Vygotsky, Lev (1995) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. 1995. Traducción del original ruso: María Margarita Rotger
- Williams Raymond (1977) *Marxism and Literature*. Ed Oxford University Press. Great Britain
- Wright Andrew (1984) en Rubio y Conesa (2013) *El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 6, Nº 3, 169-185
- Zárate Geneviève (1995) en Manga, André Marie. *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje*. 2008. Revista TONOS. Nº 16 Disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

Medios de Comunicación

- Diario El Litoral (2017, 07 de junio). En Santa Fe hay más de 7000 chicos que deambulan por la Villa. Disponible en: http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/149891-en-santa-fe-hay-mas-de-7-mil-chicos-que-deambulan-por-la-villa-relevamiento-de-los-sin-techo.html
- Diario Clarín (19/08/2008) La enseñanza del inglés será obligatoria a partir de primer grado en las escuelas porteñas. Disponible en: https://www.clarin.com/ultimo-momento/ensenanza-ingles-obligatoria-partir-primer-grado-escuelas-portenas_0_rJoZ0VhC6Fg.html
- Diario UNO (14/09/2017). El desempleo se ubicó en 5,1% en el Gran Santa Fe al cierre del segundo trimestre. Disponible en: <https://www.unosantafe.com.ar/santafe/el-desempleo-se-ubico-51-el-gran-santa-fe-al-cierre-del-segundo-trimestre-n1469973.html>
- Diario El Litoral. 8 de set 2016: Disponible en: http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/135558-convocan-a-santafesangra-una-marcha-contra-la-inseguridad-el-8-de-septiembre-en-plaza-25-de-mayo
- Diario La Nación (23/02/2009) Inglés desde primer grado, la novedad de las escuelas porteñas. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1102379-ingles-desde-primer-grado-la-novedad-de-las-escuelas-portenas>
- Los Sin Techo (17/07/2013). En Santa Fe hay familias pobres que subsisten con siete pesos diarios. Disponible en: <http://www.sintecho.org.ar/actualidad/opinion/201-en-santa-fe-hay-familias-pobres-que-subsisten-con-7-pesos-diarios>
- Noticias sobre educación. Centro virtual de Noticias. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Guía No. 22. *Estándares Básicos de Competencias en*

- Lenguas Extranjeras: Inglés.* Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>
- British Council. (01/12/2016) Venezuela. *El inglés llega a la escuela primaria en Venezuela.* Disponible en: <https://www.britishcouncil.org/ve/about/press/ingles-en-primaria>
- Revista Proceso 2141. (11/7/2011) *Será obligatorio el inglés en escuelas públicas en 2018: SEP.* Disponible en: <http://hemeroteca.proceso.com.mx/?p=275915>
- Uruguay. *10 años Plan Ceibal.* Disponible en: www.fundacionceibal.edu.uy

Documentos Oficiales

- Acuerdo Marco para la enseñanza de las lenguas. (1998) Serie 15 (A15) Consejo Federal de Educación. Documento aprobado por resolución CFE N° 66/97. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000478.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) Santiago de Chile, 26/01/16 Disponible en: <http://www.cepal.org/es/comunicados/se-estanca-la-reduccion-de-la-pobreza-y-la-indigencia-en-la-mayoria-de-los-paises-de>
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Tercer Ciclo de la EGB. Lengua y Lengua Extranjera. (1999) Gobierno de Santa Fe (provincia). Ministerio de Educación. .
- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. (2001) Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Buenos Aires
- Estudiar vale la pena. Alfabetización inicial para Jóvenes y Adultos. (2004) Dirección Provincial de Educación de Adultos, Alfabetización y Educación No Formal Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Guía Práctica para la Implementación del Currículo Sugerido de Inglés (2016). Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Disponible en: www.colombiaprende.edu.co/colombiabilingue
- INDEC (2017) Informes Técnicos vol. 1 n° 227. Mercado de trabajo, principales indicadores (EPH). Tercer trimestre de 2017. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/EPH_cont_3trim17.pdf
- Informe de investigación. Escuelas Primarias con Intensificación. Ana Padawer y ot. Marzo a Julio 2007.
- Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Diversificación de la propuesta formativa para el nivel primario. Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. Marzo 2009
- Inglés en la Ciudad de Buenos Aires (2012). Material elaborado por la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación CABA. Agosto 2012. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/inglescaba.pdf>
- La Ampliación de la Jornada Escolar en las Escuelas Primarias Entrerrianas. Recomendaciones y orientaciones para las escuelas que resignifican su tiempo escolar. Gobierno de Entre Ríos. (2016) Consejo General de Educación.
- Orientaciones Didácticas Lengua Extranjera. (1998) Documento Desarrollo Curricular Tercer Ciclo EGB. Santa Fe. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

- Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales. (2014) Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/lenguasextranjerass/www.mineduccion.gov.co>
- Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Secretaría de Educación Pública (SEP). Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Méjico, 2009.
- Políticas Lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires. (s.f.) Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras. Dirección General de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación Ciudad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Santa Fe en Cifras (mayo 2014) Gobierno de Santa Fe (provincia). Ministerio de Economía. Disponible en: <http://www.santafe.gov.ar/archivos/estadisticas/SantaFeenCifras2014.pdf>. En el Gran Santa Fe el desempleo es de 5,7 por ciento (E.P.H.).

Leyes, Decretos y Resoluciones

- Decreto N° 1497 (2011). Gobierno de Santa Fe (provincia). Creación del Programa para la inclusión de Adolescentes y Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad Social. En Boletín Oficial del 11 de agosto de 2011 Disponible en: <http://gobierno.santafe.gov.ar/boletinoficial/resumendia.php?pdia=fecha&dia=2011-08-11>
- Decreto N° 39 (2009) Incorporación, en forma progresiva, de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de Jornadas Simple y Completa dependientes de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Decreto N° 964 (1992) Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de establecimientos de enseñanza.
- Decreto 3029 (2012). Santa Fe. Sistema único de reglamentación de la carrera docente.
- Ley General de Educación N° 115 (1994) Colombia. Febrero 8 de 1994.
- Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006). Argentina.
- Ley 1420 de Educación Común (1884). Argentina. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. Se aprobó el 8 de julio de 1884.
- Ley 11.161 (2005) Brasil. Implementación gradual del español como lengua extranjera en la escuela primaria.
- Ley 24.049 (1991). Argentina. Transferencia de Servicios Educativos.
- Proyecto de Ley presentado por el Diputado Carlos Comi a la Honorable Cámara de Diputados de la Nación: <http://www.ccaridiputados.com.ar/proyecto-de-ley-del-diputado-nacional-carlos-comi-4/>, <http://www.parlamentario.com/noticia-34577.html>

- Resolución N° 0009 (2013). Gobierno de Santa Fe (provincia). Secretaría de Estado del Hábitat. Dirección Provincial de Vivienda y Urbanismo: Programa de Integración de Asentamientos Irregulares.
- Resolución N° 786/01: Creación del Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución Ministerial N° 1462/96: Aprobación Proyecto Avance Continuo. Escuela No 570 “Pascual Echagüe”. Santa Fe, Argentina.
- Resolución N° 1924/13, de 24 de setiembre de 2013, de Aprobación Proyecto Pedagógico para Ampliación de la Jornada Escolar. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. 13 páginas.
- Resolución N° 66 (1997) Anexo I. Gobierno de la Nación. C.F.E. Acuerdo Marco para la Enseñanza de las Lenguas.
- Resolución N° 181/12. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Educación Primaria y Secundaria. Lenguas Extranjeras. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
- Resolución N° 786/01 estructura de coordinación y asistencia técnica del proyecto de Escuelas intensificadas en LMyE
- Resolución Consejo Federal de Educación (22/06/2011) N° 134/11 . Buenos Aires. Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 181/12 (26/09/2012). San Miguel de Tucumán. Argentina. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Educación Primaria y Secundaria. Lenguas Extranjeras.
- Resolución 2736/02 (SED). A partir de esta resolución nace el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras, bajo la dependencia de la Subsecretaría de Educación, a partir de la transformación del Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad de Buenos Aires que fue creado un año antes bajo la resolución 786/01.

ANEXO 1
Escuela del sudoeste

Entrevista a directivo Escuela del sudoeste:

1. **Edad:** 48 años
2. **Título:** Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Historia.
3. **Egresado de:** De maestra en la Escuela Normal y de profesora en el Instituto “Castañeda”
4. **Antigüedad en la docencia:** 18 años de antigüedad en la docencia.
5. **Antigüedad en la dirección:** En la dirección, 2 años.
 - a. **En la dirección de esta escuela:** Un año y cuatro meses.
6. **Situación de revista:** Titular desde el 1° de junio del 2006
7. **Número de alumnos del establecimiento:** La escuela tiene casi 500 alumnos.
 - a. **Lugar de procedencia:** Algunos de los chicos que asisten son del barrio de la escuela (Fonavi y el resto del barrio), otros viven en barrios que están del otro lado de las rutas que lo rodean.
 - b. **¿Cómo caracterizaría estos lugares?** Marginales, unos son más viejos y otros más nuevos. Son barrios con muchas carencias, con problemas de violencia, droga, desocupación. El tema del club es muy importante para los vecinos, es como que los atraviesa profundamente. También está el tema de la religión. En un radio relativamente pequeño hay tres parroquias católicas. Una de ellas, la más joven, está metida adentro del Fonavi, forma parte de la planificación del barrio, está al lado de la comisaría y el centro de salud, en frente de la plaza, nace con la construcción del barrio en el año 1983 y lleva el nombre del santo patrono de la ciudad capital porque la fecha de celebración. También hay iglesias que están en el barrio, una a la que asisten los Testigos de Jehová y dos evangélicas. Hay tres centros de salud: uno en el Fonavi, y dos más ubicados en otros sectores del barrio.

Además de las escuelas hay un C.A,F² y un Centro de Adolescentes³. El barrio es antiguo y tiene mucha organización comparado con otros del sector norte de la ciudad que son relativamente nuevos y que carecen de instituciones intermedias gubernamentales y no gubernamentales. También la cercanía con el centro cívico, el casco céntrico de la ciudad capital, el hospital de niños y los dos hospitales más grandes de la ciudad es muy destacable. Está ubicado en uno de los accesos a la misma. Además los servicios con que cuenta: gas natural y agua potable, al menos en el FO. NA. VI. Es como que empezás a mirar el barrio y te das cuenta de todas las fortalezas que tiene, sus características fuertes. Tiene una ubicación privilegiada. Hay un sector que aún no está asfaltado y que no tiene los servicios que tiene el resto del barrio. Los vecinos lo llaman villa y está habitado por familias muy humildes y casas muy precarias.

Detrás de la escuela hay una ruta y detrás de esa ruta hay un barrio más pequeño y más joven desde donde también vienen chicos a la escuela. Es un barrio de pescadores y nació a partir de la arenera, está a la orilla del Salado. Allí las familias

²Centro de Atención Familiar. Institución oficial a la que asisten niños de entre 0 a 4 ó 5 años.

³ Institución que atiende a adolescentes propiciando actividades recreativas y deportivas

viven principalmente de la pesca. Al estar al borde del río la principal actividad es esa y muchas familias se internan en las islas a pescar.

8. Número de divisiones: 23

9. Número de aulas, gabinetes, otros: 26

10. Cantidad de docentes:

a. de nivel primario: 23

b. de Especialidades: 9 (considerando aquí los profesores de inglés y tecnología)

c- de profesores: Profesores: uno de inglés y uno de tecnología de 7°.

11. Cantidad de Vicedirectores: 2 vicedirectoras

12. Cantidad de no docentes: Más de 10 no docentes

13. ¿Cuál es el contexto socio-cultural de la población que asiste a la escuela?

En la escuela conviven chicos de clase media con otros en situación de pobreza, algunos papás tienen trabajo, quizás en negro, pero de oficio⁴ y en su gran mayoría, planes⁵. Otra cosa que es característica es que hay muchas mamás jefas de familia. Algunos que otros, muy pocos, viven del cirujeo, y algunas familias crían animales. Muchos de los padres de los chicos que asisten son parejas jóvenes y, en general, no tienen muchos hijos. En oportunidad de buscar mamás que tengan 7 hijos, para advertirles que estaban en condición para el acceso a un beneficio social, caí en la cuenta de que muy pocas familias eran tan numerosas.

La escuela está como bien vista por la comunidad, como elegida por los padres en desmedro de otras. Conocemos a las familias y tenemos diálogo con ellas. También se conversa mucho con los docentes sobre cada caso y los posibles abordajes pedagógicos y sociales. No hay gabinete psicopedagógico, sólo un grado radial que depende de la escuela especial más cercana.

Los chicos no tienen muchas oportunidades de asistir a eventos culturales. Es el C.A.F. el que se encarga de organizar acontecimientos del estilo en la plaza⁶.

La escuela se inaugura junto con el complejo habitacional y es la clase obrera y empleados públicos los que vienen a vivir. Después fue cambiando porque algunas casas se fueron vendiendo y esas familias se mudaron a otros barrios. Los que quedaron, con el tema del desempleo, entraron como en una etapa de decadencia. Más en los noventa y con el tema de la droga, hace que sea un lugar donde haya que tener cuidado. Los mismos chicos dicen que hay manzanas que son peligrosas, y hay manzanas que son muy tranquilas y bien cuidadas. La estructura misma de la construcción de ese barrio, con las puertas de las casas y las escaleras de acceso hacia adentro, habla de un barrio. Además es frágil, está construida sobre arena. Este tipo de construcción colectiva desdibuja lo individual, es difícil decir esta dónde llega lo de uno y dónde comienza lo del otro. No hay espacio privado y al ser cerrada es como peor, porque si no te conocés con el otro, igual te lo chocás y es ahí donde se generan problemas de convivencia porque hay familias con distintos estilos de vidas y los hijos de unos se ven y están con los hijos de otros. Muchos de esos problemas llegan a la escuela.

Hay una ONG que trabaja con chicos con capacidades diferentes ubicada cerca del barrio que ofrece talleres de integración, cuenta con una biblioteca y un taller de ayuda

⁴Se refiere a que la persona tiene un oficio y vive de ello.

⁵Planes de asistencia social otorgados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

⁶La Plaza del Fonavi

escolar. De todos modos no tiene mucha repercusión porque es a la mañana y ellos se levantan muy tarde y los papás trabajan desde temprano.

14. En cuanto a la planificación de las actividades áulicas:

- a. **¿Cómo lo propicia?**
- b. **¿Con qué frecuencia?**
- c. **¿Qué criterio metodológico sostiene la escuela para planificar?**
- d. **¿Cuáles son los soportes bibliográficos que se facilitan desde la coordinación de la escuela?**

a- En cuanto a la planificación de las actividades áulicas, la idea es que las actividades tengan que ver con propiciar el espacio para pensar. Los espacios de planificación individual se los busca cada uno, lo que sí se propician en las plenarios son espacios de planificación conjunta, pero son una vez por mes. Allí se hacen acuerdos como: los contenidos por ciclo, las expectativas de logro por año, además se elaboró el P.C.I.⁷, se puso a consideración y se elevó a las autoridades. Se propicia el trabajo en equipo, que trabajen por ciclo y por año (ambos turnos)”

b- Frecuencia: una vez por mes. Pero hay veces que temas puntuales institucionales o interinstitucionales ocupan la agenda y entonces no hay tiempo para debatir cómo se sigue. Se aprovechan también las horas especiales, donde las parejas educativas pueden discutir los ajustes, los cambios, las propuestas, los problemas de conducta. El espacio está, pero cuando vos te acercás, no hay clima de trabajo muchas veces. Eso ya tiene que ver con actitudes personales. Los hago venir acá y charlamos.

c- Criterios de planificación: Hasta hace unos años cada uno planificaba como quería, pero luego se acordó hacer planificaciones cortas, para 15 días, por unidades, cortas, con un mapa conceptual donde se pueda ver claramente la interrelación de las áreas. Eso es un avance importante. Las actividades son un tema para este tipo de planificación, tienen que ver con actos del pensamiento, pero cuando vos las ves en el aula, no son así.

d- Desde la coordinación de la escuela. Los soportes son los NAP⁸ y cuadernos de aportes de los NAP, todo el material que hay en biblioteca y todo lo que a nosotros nos aportan en las reuniones de los proyectos que estamos implementando de la nación, de la provincia y capacitaciones fomentadas por el Ministerio de Educación de la Provincia. Seleccionamos material en las reuniones para trabajar con temas puntuales. Los espacios institucionales son acotados, y después el tema es cómo bajar la línea y la presión de no desobligar. Yo llamo al docente y tengo una pequeña entrevista, charlo y le digo lo que yo observo y sugiero cosas para trabajar. Hay gente con la que uno siente que tiene una mayor respuesta. Voy permanentemente a las aulas, observo, recorro, escucho las consignas. Veo que se van logrando algunas cosas.

15. ¿Qué tipo de evaluación es la que se propicia en la escuela? ? (en cualquiera de los casos precisar a través de qué actividades lo hace)

- a. **Para con los alumnos**
- b. **Para con el docente**

Evaluación: para los chicos de proceso y de producto. La de proceso: se trata de valorar el esfuerzo, de reformular las preguntas para que se pueda mirar al alumno y que no sea un mero SIEMPRE- AVECES- NUNCA, como se propone en la libreta.

⁷Proyecto Curricular Institucional.

⁸Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

Evaluación docente: Estamos haciendo carpetas de seguimientos con notas estímulos y las cosas a mejorar lo charlamos personalmente. Las observaciones de clases no las registro en esta carpeta, sino que hasta ahora es algo más informal. También se pensaron preguntas para evaluar al equipo directivo pero fue muy poco lo que pudieron decir, no hay ese compromiso de la palabra, esa certeza de que vos no te vas a enojar, ese ejercicio de la autoevaluación. No pudieron plantear aspectos negativos importantes, sino muy triviales, por ejemplo.

16. Desde la coordinación de la institución, garantizaron que el/los profesores de inglés a cargo del 7° año de la EGB conocieran los criterios institucionales? Cómo?

La profesora de inglés de 7° es reemplazante, siempre participó de las reuniones plenarias, trabaja con los equipos de 7° así que conoce los criterios que se manejan en la escuela. Conoce las historias personales de los alumnos. Evalúa en función del proceso y no del comportamiento; a partir de este año los 7° pasaron a la mañana por una cuestión de que tengan una misma preparación. Al estar los tres 7° en el mismo horario trabajan por áreas, tienen tres docentes, hay más dinámica, más trabajo en equipo entre los tres grupos, menos diferencia entre turno mañana y turno tarde. El 7° de la tarde interactuaba con el 6°.

17. ¿Conoce otra lengua aparte de la materna? ¿Cuál?

No conozco otra lengua, sólo palabras que me acuerdo de la escuela secundaria.

18. En su opinión, la presencia del inglés en nuestra lengua materna hoy:

- a. **Introduce al sujeto en ámbitos laborales.** Sí, se necesita
- b. **Es un vehículo de comunicación en un circuito de transmisión de información a nivel mundial.** También es cierto
- c. **Es una herramienta importante de apertura hacia otras culturas.** Y sí, esto sí... es así.
- d. **Permite al sujeto tener una instancia de reflexión sobre su propia lengua. (metacognición).** Sí, pero ese proceso de reflexión y metacognición es un proceso largo
- e. **Está presente en la vida cotidiana de los sujetos, se asocia con situaciones cercanas y cotidianas pero no tiene un “contexto natural” de uso.** El tema de la tecnología favorece la presencia, y esto de contexto natural, acá es menos natural pero me parece que cada vez se está haciendo más natural.
- f. **Representa una cultura, que a través del lenguaje, está penetrando en nuestra vida diaria.** Me parece que es una herramienta tan importante como lo es la tecnología y que estos sectores no pueden quedar afuera porque los marginaría aún más. Es un desafío.
- g. **Otros** No agrega nada.

19. A su criterio, cuáles son las ventajas y desventajas de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en el 1° y 2° ciclo de la actual EGB prevista en la Ley Nacional de Educación?

Obligatoriedad: Sólo ventajas. He leído que cuando más temprano se pueda apropiar, mejor, más natural y ellos que están tan en contacto, me parece bien.

20. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan sus alumnos al momento de la alfabetización?

Principales dificultades: escasos minutos de concentración, no desarrollan el hábito de trabajo. No hay un papá y una mamá que estén ahí apoyando, no hacen la tarea, no hay una práctica en casa. Cosas mínimas que con un poco de apoyo se lograrían, no hace falta haber ido a la universidad para poder hacerlo. Dificultades siempre hay. Se puede aprender. Además observo que hay como poca visualización del proceso: no puede, pero vos ves el logro, que hoy pudo producir, que hoy hizo dos palabras, pero no la pueden ver.

21. ¿Cuáles cree Ud que serían los substanciales desafíos al momento de la implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en este ciclo?

Desafíos, interesarlos y en el tema de la didáctica, que haya acuerdos en cómo se alfabetiza una en lengua y cómo en la otra, para que no sea construcción en una y copia en la otra.

22. Desde su opinión, ¿qué cree Ud que sería conveniente puntualizar al momento de pensar una intervención pedagógica desde la Lengua Extranjera con sus alumnos? Contestada arriba.

23. Frente a la inminente posibilidad de tener el área Lengua Extranjera como obligatoria en este nivel:

- a. ¿cuáles serían las posibilidades institucionales y/o personales de propiciar espacios de planificación conjunta con el profesor especialista del área?
- b. ¿qué pautas o criterios tendría en cuenta al momento de posibilitar una planificación conjunta con el profesor de inglés?
- c. ¿cuáles serían las pautas al momento de la supervisión y acompañamiento del profesor del área en este nivel?
- d. ¿qué analogías se podrían puntualizar desde la propuesta existente para el 7° año en la actualidad?

a- Planificación conjunta: Lo ideal sería que los docentes y los profesores tengan voluntad para reunirse en horarios especiales, o en febrero que estamos sin alumnos.

b- Una didáctica común. Acuerdos en las consignas, en qué se está pidiendo, parecen obviedades, pero no lo son. Acuerdos en cómo encarar el aprendizaje, acuerdo en cuanto a cómo abordar la conducta de un alumno, la disposición en cómo están sentados.

c- Pautas para supervisar: que trabaje en forma conjunta con el de la misma especialidad si lo hubiere y con otros también, incluso el de música si trabaja alguna canción, todos los maestros nos tendríamos que poner a la par para facilitar. Me lo imagino como una salita de 5 donde cantamos, nos movemos.

Entrevista Profesora de Inglés Escuela del sudoeste:

- 1) **Edad:** 26 años
- 2) **Título:** Auxiliar Bilingüe Español Inglés
- 3) **Antigüedad en la docencia:** 4 años.
- 4) **Antigüedad en esta escuela:** 4 años
- 5) **¿Cuáles son, desde su punto de vista, los rasgos que caracterizan a la población que asiste a la escuela?**

Son, por lo general, gente humilde. Hay quienes son un poco más y un poco menos, pero en general son humildes. Podría decir que son gente sencilla, muchos con ganas de salir adelante y de no repetir cosas de sus familias. También tenemos lo opuesto, que no tienen ganas, pero son muy pocos.

- 6) **Número promedio de alumnos por aula de 7° grado**

Quince alumnos.

- 7) **En cuanto a la planificación de las actividades para la clase de inglés en 7° grado:**

- a) **¿Qué criterio metodológico sostiene la escuela?**

Nos hacen hacer un plan anual con todas las estrategias que vamos a desarrollar. Los maestros trabajan por proyectos pero en inglés presentamos lo que vamos a trabajar en todo el año. Trato de implementar la metodología que me da resultado. Nunca me exigieron la misma planificación que los maestros.

- b) **¿Coinciden con sus propios criterios?**

Sí.

- c) **¿Cuáles son los objetivos que se propone para con los alumnos?**

Que se acerquen al idioma.

Que sepan que hay otras formas de comunicarse en el mundo.

Que aprendan las estructuras básicas.

Que lo aprendido en 7mo le sirva para cuando comience el secundario.

¿Con qué bibliografía y recursos didácticos trabaja?

- Libros de textos de Inglés de la biblioteca, internet

- Recursos: pizarrón, fotocopias, revistas, canciones, juegos, sopa de letras, crucigramas, etc.

8) ¿Qué lugar ocuparía la posibilidad de planificación conjunta con el maestro a cargo del grado?

. Sería algo muy enriquecedor, aunque también difícil de llevar a cabo. Los maestros están muy atareados con el trabajo de todos los días como para sumarle una tarea más. Creo que no tendrían problema, pero si no se lo exige el director no creo que se pueda concretar.

9) ¿Cómo se plantea el espacio de planificación en este momento?

. En este momento planifico sola y tengo absoluta libertad para hacerlo.

10) En su opinión, la presencia del inglés en la clase de 7° grado hoy:

- **Propicia un vínculo entre la lengua extranjera y contexto social donde vive el alumno:** No, poco y nada
- **Introduce al sujeto en ámbitos laborales:** Muy básico pero sí.
- **Es un vehículo de comunicación en un circuito de transmisión de información a nivel mundial:** Sí
- **Representa una cultura, que a través del lenguaje posibilita su contacto:** Sí
- **Permite al sujeto tener una instancia de reflexión sobre su propia lengua. (metacognición):** Sí
- **Está presente en la vida cotidiana de los sujetos, se asocia con situaciones cercanas y cotidianas pero no tiene un “contexto natural” de uso.** Sí
- **Permite a los alumnos construir aprendizajes que le ayuden a construir su identidad y pertenencia a la sociedad en que vive:** Si.

11) ¿Qué opinión le merece la posibilidad de la obligatoriedad del inglés como lengua extranjera en todo el nivel primario?

Pienso que sería muy beneficioso. Propondría que el espacio no esté tan solo como lo está ahora, que tenga más horas semanales porque ahora tiene sólo dos, nos daría la posibilidad de alcanzar mayores logros, de despertar un gran interés y motivación en los alumnos.

También puntualizo que ayudaría mucho la importancia que le dé la escuela al espacio de la Lengua Extranjera en 7mo, la coordinación con el maestro. Son varios temas.

Tendría que estar más socializado los contenidos que se deben trabajar y que están reglamentados.

12) ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la posible implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en el nivel primario prevista en la Ley Nacional de Educación?

Me es muy difícil pensar en desventajas.

En cuanto a las ventajas puedo plantear que el Inglés es un idioma universal, es importante conocerlo. Los chicos tienen contacto con esta Lengua: internet, la televisión, anuncios, propagandas, lo ven todo el tiempo.

13) ¿Cuáles cree Ud. que serían los substanciales desafíos al momento de la implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en esta escuela?

- La didáctica que se implementaría en los primeros grados. Las estrategias a utilizar
- Que puedan aprender desde muy chiquitos. Para esto debería cambiar todo el plan anual, son otros intereses, muy diferentes.

14) ¿Qué cree Ud. que sería conveniente puntualizar al momento de pensar una intervención pedagógica desde la Lengua Extranjera con sus alumnos?

- El vínculo del alumno con la Lengua Extranjera.
- La didáctica de la Lengua y del nivel en que se encuentra el alumno.

15) Frente a la inminente posibilidad de tener el área Lengua Extranjera como obligatoria en todo el nivel primario:

a) ¿qué pautas o criterios se tendrían que tener en cuenta para la enseñanza del inglés?

Tener en cuenta la edad de los chicos, el contexto sociocultural, el tiempo.

b) ¿qué analogías se podrían puntualizar desde la propuesta existente para el 7° año en la actualidad?

- El trabajo con contenidos simples desde el inicio de la primaria: números, colores, saludos básicos.
 - En cuanto a estrategias: trabajar la motivación a través del juego.
- c) ¿cuáles serían sus principales propósitos a lograr como docente del área en el 7° grado luego de que los alumnos transiten la obligatoriedad por todo el nivel?**
- En este punto considero que ya estaríamos hablando de una materia obligatoria así que estimo que ya tendrán construidos aprendizajes del idioma. Creo que se podría pensar en un nivel de exigencia mayor:
 - o Que manejen un poco más el idioma,
 - o Que puedan presentarse ellos mismos en inglés.
 - o Que conozcan comandos e instrucciones básicas.
 - o Que les guste el inglés.

Luego de las preguntas sobre su trabajo en la escuela...

La profesora comenta que está estudiando Terapia Ocupacional en la UNL. Habla de su historia escolar: cursó su primaria en una escuela privada de su barrio y que tenían inglés desde primer grado pero, tanto ella como sus compañeros, no pueden decir que aprendieron mucho más del idioma por ello sino que se trató de un aprendizaje mecánico y repetitivo, que en muchos casos se olvidó con facilidad. Habla de que no se le da importancia al espacio dentro de la escuela, que se encuentra aislado.

El aprendizaje del idioma lo realizó luego en una institución que la tituló para estar dando clases ahora.

Se compara con las especialidades dentro de la escuela y lo ve como desfavorecido al idioma ya que las demás materias encuentran cómo vincularse: actos, jornadas, etc.

Comenta que está haciendo sus primeros pasos en el espacio de Lengua Extranjera en Jornada Ampliada. Plantea como debilidad el escaso tiempo con que cuenta el espacio.

Entrevista Maestra de 7mo Grado

1. **Edad: 42**
2. **Título: Profesora de Enseñanza Primaria**
3. **Antigüedad en la docencia: 21 años**
4. **Antigüedad en esta escuela: 21 años**

5. **¿Cómo está conformado el grupo de alumnos de 7°?**
 - d) **Lugar de procedencia:** Está conformado por 7 varones 10 mujeres. Un 80% de Varadero Sarsotti y el resto del Fonavi y el resto de la Villa de Centenario.
 - e) **¿Cómo caracterizaría estos lugares?** Algunos de estos lugares tienen características similares y otros son diferentes, partiendo desde el conglomerado. FONAVI son torres, son departamentos pero tienen problemas edilicios y de inseguridad. La inseguridad también está en Varadero. La mayoría, si bien tienen sus casitas de material con techito a dos aguas, hay muchas construcciones que todavía son de chapas. Es una emigración de otros barrios que se inundaron en el 2003 y ves una inmigración de ranchitos que estaban en la zona costera, entre la Noria (bien acá en el sur) hasta Alto Verde. Después tenés Centenario que tiene sus años como barrio, tiene su antigüedad, pero la mayoría de los chicos son de lo que antes era Villa, ya no es más villa sino que serían las últimas calles, casi bordeando el barrio.

La mayoría de las familias son jornaleros, son muy pocos los que tiene trabajo, la mayoría planes sociales o asignaciones universales. Jornaleros y cartoneros la mayoría.

- 16) **En cuanto a la planificación de las actividades áulicas de su clase en 7° grado:**
 - a) **¿Qué criterio metodológico sostiene la escuela?** Trabajamos por proyectos teniendo en cuenta competencias, los NAPs. Proyectos mensuales del aula y proyectos institucionales como la maratón de lectura o proyectos con la municipalidad, si bien en esos no participan todos los grados, toda la escuela de 1° a 7° planifica por proyecto.
 - b) **¿Coincide con sus propios criterios?** Sí, porque yo he pasado por varios criterios de planificación, por varios tipos de enseñanza así que he visto todo para estos chicos, sí. Tratamos de que desarrollen las competencias que no tienen adquiridas y estos proyectos vienen al pelo para eso y potenciamos aquellas que ya tienen adquiridas
 - c) **¿Cuáles son los objetivos que se propone para con sus alumnos?** Y eso depende, a nivel aula si nosotros los formamos integralmente tratamos primero de educarlos en la convivencia. Por las dificultades que ellos viven diariamente tratamos de inculcarles valores, normas, o sea, todo lo que ellos necesitan y que es difícil aprenderlo de otra forma fuera de la escuela. No dejamos de lado sus vidas, sus historias de vida sino que las traemos para inculcar el hábito reflexivo más que nada. Pensar en el diálogo que no está incorporado como hábito en ellos. Hay muchos chicos con situaciones de violencia extrema o que están en situación de riesgo social, viven en la calle, o quedan solos, no tienen adultos a cargo, o hay muchas separaciones familias ensambladas. No son todos pero hay un número considerable, y más con estos chicos que ya son grandes. Algunos están pasado de edad, tenemos alumnos de quince años edad. En el grupo que se

fue había cuatro de quince años. Por repeticiones continuas y no necesariamente en el primer ciclo. Estuve viendo las historias y las repeticiones se dieron en el segundo ciclo.

- d) **¿Con qué bibliografía y/o recursos didácticos trabaja?** Yo Hay muchos chicos con situaciones de violencia extrema. Más allá del libro de texto también busco otras cosas, por las mismas características que tiene el libro de texto. Cada chico está provisto con un libro de la biblioteca. No le pedimos material individual pero nosotros los docentes si vemos algún material interesante le preparamos apuntes. Y también buscamos otros portadores. No tienen libros en su casa por eso tratamos de acercarnos al libro. Uso mucha informática. No tenemos red pero yo a veces traigo mi computadora y una nena tenía computadora con modem portátil y le cargábamos para tener y usar en la clase. Ellos son usuarios de la red. Tienen Facebook, no tanto correo.
- e) **¿Hay alguna instancia de acuerdos para la clase de inglés?** No, mínima o nula directamente. No sé si no se dieron los espacios o eso tendríamos que reverlo, rever cómo trabajar más integralmente. Aparte las inasistencias reiteradas por ahí los chicos no tenían continuidad. Un poco difícil integrar el área. Me hubiera gustado integrar inglés más que nada con Lengua. Inglés se puede integrar con todas.

- **En cuanto a la planificación de las actividades de la clase de inglés.**

- **¿Acuerda con la posibilidad de la planificación en conjunto con la profesora del área?** Sí. Me encantaría.

- **¿Cuál es, en este momento, la oportunidad de planificar actividades o aunar algunos criterios/ contenidos en conjunto con la profesora del área?** En este momento no hay una instancia pero podríamos pedirla. Es cuestión de ponernos de acuerdo. ES decir un día y listo.

17) **¿Cuál es su opinión acerca de la presencia del inglés en nuestro diseño jurisdiccional hoy?** Sí o sí tiene que estar y ser obligatorio. Más que nada por una cuestión de comunicación social. Todos los días tenemos vocablos nuevos y muchos derivados de inglés. Los chicos tiene que incorporarlos, no sólo por la traducción sino para que entiendan el otro código. Hasta nosotros los tenemos incorporados y no sabemos lo que significa. Todos los grados tendrían que tener inglés.

18) **A su criterio, cuáles son las ventajas y desventajas de la posible implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en el nivel primario prevista en la Ley Nacional de Educación?** Las ventajas por las que te dije, es necesaria. La desventajas: la organización, unificar criterios, siempre que no existiera los espacios de planificación conjunta.

19) **¿Cuáles cree Ud que serían los substanciales desafíos al momento de la implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en esta escuela?** Por lo que observo debería tenerse en cuenta: los niveles y estilos de aprendizaje de cada chico, incorporar más la metodología de taller, más por la parte de fonética (no sé cómo decirlo porque yo de inglés, nada). Los chicos tienen mucha memoria visual, pueden memorizar la escritura (más allá de la ortografía). La oralidad les cuesta mucho porque les cuesta la escucha. Primero hay que interesarlos. Estuve en

algunas clases de inglés y observé eso. Está bien que cada docente tiene su propio estilo, pero uno que está más tiempo con los chicos le puede dar algunos datos al otro docente para que los pueda incorporar.

20) ¿Qué cree Ud que sería conveniente puntualizar al momento de pensar una intervención docente desde la Lengua Extranjera con sus alumnos? Trabajar la fonética, más actividades en grupos, no tanto individuales, es decir más talleres, sobre todo con los chicos de este año.

21) Frente a la posibilidad de tener el área Lengua Extranjera como obligatoria en todo el nivel:

a) ¿qué pautas o criterios tendría en cuenta al momento de posibilitar una planificación conjunta entre el profesor de inglés y el maestro a cargo del grado? La forma de trabajo. En esta escuela se trabaja por proyecto y en área inglés no.

b) ¿Qué aspectos o dimensiones de la enseñanza del Inglés se podrían replicar como antecedentes para todo el nivel? No hay antecedentes hacia atrás. Estaría bueno trabajar con más material didáctico. Los chicos no te traen material, no tienen la posibilidad de acceder a distintos materiales. No trabajar con apuntes.

ANEXO II
Escuela de la costa

Visita a la escuela de la costa

Como no pude hacer contacto telefónico voy en el único colectivo que entra al barrio. El primer día sólo a conocer el lugar, la escuela y a convenir un día para las entrevistas. El colectivo cruza el puente carretero y toma dirección sur, cruza el puente nuevo (al lado está el viejo Puente Palito, de madera) y se interna un par de kilómetros bordeando la laguna Setúbal. Hay una arteria que atraviesa el barrio de punta a punta, cruza todos los sectores, sin desviar nos va internando en el corazón del territorio. Se largó a llover de repente, por lo que debo entrar lo más rápido posible a la escuela.

La escuela está junto al río, se lo puede observar desde las ventanas de las aulas (al igual que la margen de la ciudad donde casualmente se puede divisar el shopping más joven y más grande) y también se puede percibir el aroma característico de pescado y agua. Tiene un gran patio adelante y alrededor están construidas las aulas. Al frente hay una reja que cubre todo el perímetro frontal. Cuando ingreso a la escuela pregunto por alguien del plantel directivo y me refieren que está el vice director, que ya me va a atender. Me siento en uno de los bancos que está en el patio e inmediatamente toca la campana del recreo. El patio se comienza a llenar de niños y los maestros se van juntando para mirarlos mientras juegan y charlar entre ellos.

Se acercan algunos chicos al verme sentada y me preguntan: “¿vos sos de la ronda de palabras?”, “¿Venís a darnos Educación Física?”, les aclaro que soy profesora de inglés y que vengo a hablar con las señoritas, me dicen: “te digo los números! One, two, three,..” Se cruzan otros amigos y vecinos y los invitan a decirme colores, números, y así me van rodeando.

Entrevista vicedirector escuela de la costa

La entrevista se lleva a cabo en la dirección, es el único lugar disponible porque los espacios son pocos y los grados están en clase en ese momento. Hay un 7mo que da clases en la sala de biblioteca.

Muchos pasan y preguntan por personas que buscan o para pedir cosas.

1. **Edad:** 53 años
2. **Título:** Profesor de Enseñanza Primaria
3. **Egresado de:**
4. **Antigüedad en la docencia:** 35 años
5. **Antigüedad en la dirección:** 8 meses
 - a) **En la dirección de esta escuela:** 8 meses
6. **Situación de revista:** Interino
7. **Número de alumnos del establecimiento:** 300 alumnos
 - a) **Lugar de procedencia:** Alto Verde
8. **¿Cómo caracterizaría estos lugares?** Hace dos años que estoy en la escuela y además trabajo en otra escuela que recibe chicos de este barrio también. Es un barrio humilde. Algunos sectores tienen rasgos de pobreza extrema. Hay problemas y también cosas buenas en este tipo de población. No me anoto en eso que algunos dicen: la gente de Alto Verde no tiene código.
Dentro el mismo barrio hay empleados públicos, changarines, muchos que viven de la asistencia social, hay pescadores y los que se la rebuscan. También están los delincuentes.
Las familias saben que en frente está el shopping pero no se lo mira. Hay como una contradicción como la que está en Buenos Aires con Puerto Madero y la Villa al lado. La mayoría cruzan en canoa y en cinco minutos están de este lado. También pasan droga con facilidad.
9. **Número de divisiones:** 14
10. **Número de aulas, gabinetes, otros:** 11 espacios incluyendo salón multiuso, biblioteca y dirección, sin contar el comedor.
11. **Cantidad de docentes:**
 - b) **de nivel primario:** 13
 - c) **de Especialidades:** 9 (incluida la profesora de inglés)
 - d) **de profesores de inglés:** 1
12. **Cantidad de Vicedirectores: ¿Cómo está conformado el equipo directivo?** Una directora y un vicedirector
 - a. **¿Cómo están distribuyen las tareas pedagógicas dentro del mismo?**
Lo pedagógico es mi responsabilidad (vicedirector). Hago plenarios parciales.
13. **Cantidad de no docentes:** 7 incluyendo el comedor.
14. **¿Cuál es el contexto socio-cultural de la población que asiste a la escuela?**

Los chicos son muy cariñosos, no son muy distintos a los de la ciudad. En cuanto a lo que dicen los docentes también es lo mismo que en todos lados. La maestra de mi hija dice lo que yo escucho a los maestros acá: no escuchan, gritan, les cuesta permanecer adentro a algunos, y creo que todo eso tiene que ver con las propuestas que se le ofrecen en el aula. A los chicos es muy difícil mantenerlos sentados, si a los chicos que se portan mal en el grado de mi hija le pegan un grito se sientan, acá no.

15. En cuanto a la planificación de las actividades áulicas:

- a. **¿Cómo se la propicia?** Las planificaciones se hacen después de una etapa de diagnóstico, aproximadamente un mes de clases. Esa etapa, este año traté de que no sea una prueba sino que tenga un planteo más global: la relación entre los chicos, con los docentes y los contenidos específicos.
- b. **¿Qué criterio metodológico sostiene la escuela para planificar?** Con unidad didáctica, en base a los NAP y al diseño curricular. Pero son muchas las adaptaciones que hay que hacer, tantas que a veces quedan como fuera de catálogo. Los NAP son muy elevados. A la profesora de inglés también le pido que trabaje los NAP
- c. **¿Cuáles son los soportes bibliográficos que se facilitan desde la coordinación de la escuela?** Cuando tomé la vicedirección comencé a ordenar cosas y encontré libros y láminas que estaban en un rincón y se las facilité a los docentes.

16. ¿Qué tipo de evaluación es la que se propicia en la escuela? ? (en cualquiera de los casos precisar a través de qué actividades lo hace)

- a. **Para con los alumnos:** hay una procesual y otra que evalúa el producto. Hablo de la evaluación tradicional. La procesual consiste en un informe respetando criterios de evaluación que se presentan a principio de año. Cada maestro presenta una planilla por área de los criterios por área.
- b. **Para con el docente:** Hay una observación por bimestre en la que observo una clase y la devolución la hago en el legajo, ahí hay una sugerencia.

17. ¿De qué manera garantizaron que el/los profesores de inglés a cargo del 7º año de la EGB conocieran los criterios institucionales? Hemos tenidos charlas, les pido las carpetas de planificaciones y hacemos acuerdos.

18. ¿Conoce otra lengua aparte de la materna? Si ¿Cuál? Un poco de inglés

(nos interrumpen tres docentes y saludan)

19. En su opinión, la presencia del inglés en nuestro diseño jurisdiccional hoy:

- a. **Introduce al sujeto en ámbitos laborales.**
- b. **Es un vehículo de comunicación en un circuito de transmisión de información a nivel mundial.**
- c. **Es una herramienta importante de apertura hacia otras culturas.**

- d. **Permite al sujeto tener una instancia de reflexión sobre su propia lengua. (metacognición).**
- e. **Está presente en la vida cotidiana de los sujetos, se asocia con situaciones cercanas y cotidianas pero no tiene un “contexto natural” de uso.**
- f. **Representa una cultura, que a través del lenguaje, está penetrando en nuestra vida diaria.**
- g. **Otros**

Yo me pregunto, con estos chicos, cuál es la necesidad de enseñarles ciertas cosas, como por ejemplo enseñarle a agarrar bien el tenedor o enseñarles inglés, entonces inmediatamente me respondo por qué no? Por qué me surge esa pregunta. ¿Cuántas veces en su vida los chicos se van a sentar en una mesa donde quede mal agarrar el tenedor con el puño,? En ese marco por qué yo tengo que forzar al chico e indicarle cómo comer? Lo traslado al inglés cuántas veces van a usar inglés? Creo que cuanto más cosas aprendan es mejor, el saber es moneda de cambio. (nos interrumpe un chico para preguntar por alguien) No es lo mismo un chico que haya escuchado palabras en inglés que otro que no. Probablemente estos chicos nunca hablen inglés, probablemente sí. Apostemos a ese único. Si apuesto a ese único la inversión ganancia habría que balancearlo. No creo que sea lo mismo un chico que una maestra le enseñó cómo es el Big Ben que a uno que nunca lo vio ni supo.

El acceso a cuestiones culturales, comunicación, la apertura a nuevas culturas, eso también es necesario.

- 20. A su criterio, cuáles son las ventajas y desventajas de la posible implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en el nivel primario prevista en la Ley Nacional de Educación?** Las ventajas son muchas porque si tenés un chico que tiene inglés desde 1er grado consecuentemente, a la par de su lengua materna, o portugués, que me cierra un poco más en todo caso, está bueno. La única desventaja que veo es que no me gusta la palabra obligación. No sé si comenzar desde tan chico pero tenemos que dar más libertad. Me imagino una escuela donde el chico diga quiero ir al taller de inglés. Pero ventajas hay muchas.

- 21. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan sus alumnos al momento de la alfabetización?**

Para mí, uno de las mayores dificultades es el alto índice de inasistencia. Faltan mucho. También podríamos considerar que, según la contextura corporal de los alumnos que están en 7mo, que son muy pequeños, la alimentación es uno de los puntos débiles en esta comunidad y por ende la construcción de aprendizajes en general cuesta un poco.

También podríamos considerar que no tienen mucho vínculo con el “afuera” del barrio, no salen del barrio, no cruzan el tanque de agua. Es como un límite, es la torre de agua que está ubicado en la calle principal. Además hay límites dentro del barrio por manzanas. Eso implica que hay pocas posibilidades de interacción.

Y por último consideraría el contexto social. Las grandes carencias económicas que tienen los chicos hacen que no tengan recursos materiales: cuaderno, lápices y demás que se los provee la escuela. Tienen viviendas precarias, poco espacio para el cuidado y conservación del material.

22. ¿Cuáles cree Ud que serían los substanciales desafíos al momento de la implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en esta escuela?

Es muy profunda la pregunta porque hace a la esencia de nuestro trabajo. Se me ocurre que el chico sea feliz al momento en que el chico aprenda lo que tiene que aprender.

23. Desde su opinión, ¿qué cree Ud que sería conveniente puntualizar al momento de pensar una intervención pedagógica desde la Lengua Extranjera con sus alumnos? Los docentes tienen que enseñar lo mismo que en una escuela que no esté en un contexto de pobreza.

24. Frente a la inminente posibilidad de tener el área Lengua Extranjera como obligatoria en este nivel:

- a. **¿cuáles serían las posibilidades institucionales y/o personales de propiciar espacios de planificación conjunta con el profesor especialista del área?** Creo que es posible integrar algunas cosas. No conozco todo lo del área lengua pero creo que hay puntos en común.
- b. **¿qué pautas o criterios tendría en cuenta al momento de posibilitar una planificación conjunta con el profesor de inglés?** Contestada en a)
- c. **¿cuáles serían las pautas al momento de la supervisión y acompañamiento del profesor del área en este nivel?**
- d. **¿qué analogías se podrían puntualizar desde la propuesta existente para el 7° año en la actualidad? ¿Qué aspectos o dimensiones de la enseñanza del Inglés se podrían replicar como antecedentes para todo el nivel?** Desde la informática, las TICs, palabras de uso cotidiano, castellanizaciones del inglés, reflexión sobre esas palabras, transformación de la lengua: Cómo adquirimos ciertas palabras y las hacemos nuestras.

El vicedirector me presenta a la profesora de inglés que acaba de llegar. Él necesita continuar con el trámite del teléfono porque está roto, así que comenzamos a hablar del profesorado y los catedráticos que tuvimos en común. Le comento de mi trabajo en la escuela e inmediatamente nos ponemos a charlar.

Entrevista Profe de Inglés Escuela de la costa

Nos ponemos a charlar espontáneamente, comenta que comenzó a trabajar hace unos años pero en la parte privada y que de casualidad se inscribió en el sistema educativo y está interina en esta escuela. *Yo siempre me inscribo en escuela donde sé que no va a venir nadie.* (Entran dos docentes a saludar a la profesora de la casa y a mí porque otras le habían comentado de mi presencia, a los minutos ingresa otra docente preguntando por el vicedirector)

Describe espontáneamente el barrio: Para mí Alto Verde era otro mundo, no te animás, pero tenía que trabajar. Es mucho más difícil, tenés que venir con una predisposición especial. Entendés un montón de cosas. Acá sos docente, sos mamá, psicóloga. Muchas veces tenés que pensar 2 veces lo que vas a decir o lo que vas a decir. Pero no hay nada más lindo que los chicos te vengán a saludar cuando llegás. A mí me duele cuando dicen “odio el inglés”. Hace 45 años que estudio el idioma porque leo y me digo comprando libros y novelas así que para mí lo importante es hacerles gustar la lengua y hacerles entender que para el futuro es fundamental: prenden una computadora y tienen palabras en inglés, cuando hablamos empiezan a darse cuenta de que muchas palabras, aún las mal pronunciadas, las usan a diario y no se dan cuenta es están en inglés y cuando se dan cuenta se empiezan a interesar.

Yo pensé que cuánto más cerca de la entrada, más civilización, porque creí que ahí tenían más contacto con la ciudad, con el afuera del barrio. Cuando comencé a trabajar en el Paraje “La Boca”, lo que sigue después del terraplén, noté terriblemente la diferencia, más respetuosos, menos agresivos, menos contacto con el alcohol y demás. Me di cuenta que los barrios carenciados todavía existe el respeto de la comunidad hacia el maestro. Acá todos los papás, te conozcan o no, te saludan. Los chicos tienen mucho miedo cuando vos le decís que vas a llamar a los papás cuando no se porta bien. No sé cuál será la reacción en la casa pero evidentemente saben que sus papás se enojan. Yo nunca pasó de decirlo porque no lo necesito.

1. **Edad:**54
2. **Título:** Traductor literario y técnico científico en inglés.
3. **Antigüedad en la docencia:** 3 año y medio
4. **Antigüedad en esta escuela:** 2 años y medio
5. **¿Cuáles son, desde su punto de vista, los rasgos que caracterizan a la población que asiste a la escuela?** Acá asiste un nivel intermedio, estamos en el medio del barrio. Es una comunidad tranquila. Nunca he visto problemas serios ni con los chicos, ni con los docentes, que yo sé que en otras escuelas sí los hay. No los puedo caracterizar porque acá hay de todo. Mucha gente trabaja y va y viene a Santa Fe.
6. **Número promedio de alumnos por aula de 7° grado:** Hay dos 7mos y son distintos. Un grupo es más tranquilos y el otro es más inquieto. Hay 18 alumnos más o menos en cada grado.

7. **En cuanto a la planificación de las actividades para la clase de inglés en 7° grado:**(No hay programa, esta escuela es muy libre. Si bien se cumple la currícula es muy criteriosa sobre todo con inglés. No podés seguir un programa porque hay chicos que tienen más dificultad, que no les interesa. Comienzo con un poco de vocabulario: colores, clima, fecha y una vez que está más familiarizado, comienzo con el verbo “ser”. La mayoría está enganchado, ya tuvieron la primera prueba. Es una prueba básica. También hicimos una cartelera porque aproveché los juegos Olímpicos en Inglaterra porque justo yo había viajado).
- ¿Qué criterio metodológico sostiene la escuela?** A mí me dieron amplia libertad para que aplique mi criterio y arme un temario. No me piden una planificación anual. Yo entrego una planificación antes de las vacaciones de julio con los objetivos que yo pensaba trabajar, más allá de que se cumplan o no. Lo importante para mí es que lo que dé les sirva para un secundario
 - ¿Coinciden con sus propios criterios?** Sí porque los manejo con amplia libertad.
 - ¿Cuáles son los objetivos que se propone para con los alumnos?** Que puedan armar frases, que manejen el verbo “ser”, que puedan hablar del clima, reconocer objetos, vocabulario básico. Creo que esto es machaque hasta que lo aprendan. Si en noviembre en la prueba son capaces de trabajar con el “be”, pasarlo a negativo y al interrogativo, yo toco el cielo con las manos.
 - ¿Con qué bibliografía y recursos didácticos trabaja?** Todo lo que tengo en mi casa, un poquito de cada lado y mucha imaginación para hacer que ellos se incentiven. Con la cartelera se entusiasmaron mucho. El incentivo de ellos fue ver mis fotos del viaje⁹. Después cada uno hizo un dibujo de lo que más le llamó la atención y de lo que yo les había contado. Lamentablemente a la semana siguiente faltaban muchos dibujos y estaban indignados. Ahora estamos programando otra. Les di la oportunidad para que en un papelito cerrado me dijeran qué cartelera querían hacer.
8. **¿Qué lugar ocuparía la posibilidad de planificación conjunta con el maestro a cargo del grado?** Creo que la planificación conjunta es factible más que nada en los últimos años. En los primeros grados ver qué palabras se trabajar o preguntarle a la maestra qué numeración trabajan y demás. Depende de cómo sea el grupo.
9. **¿Cómo se plantea el espacio de planificación en este momento?**
- En forma conjunta con una pareja pedagógica**
 - Con la participación del maestro de grado**
 - Con consulta al maestro a cargo del grado**
 - Otros**

⁹La docente hace referencia a un viaje que realizó al Reino Unido el año anterior.

Los chicos entran a 7mo sin saber nada y no hubiera sido factible empezar la enseñanza de un idioma nuevo con temas curriculares comunes. Esto es como enseñar a leer y escribir.

Planifico de acuerdo a los intereses de los chicos, pregunté si había diseño y me dijeron que me tome libertad para que ellos aprendan y se sientan bien.

10. En su opinión, la presencia del inglés en la clase de 7° grado hoy:

- a. Propicia un vínculo entre la lengua extranjera y contexto social donde vive el alumno.** No creo que acá propicie un vínculo con el contexto social.
- b. Introduce al sujeto en ámbitos laborales.** Puede llegar a serlo porque ellos saben que el conocimiento de idioma los puede ayudar.
- c. Es un vehículo de comunicación en un circuito de transmisión de información a nivel mundial.** Yo les inculco esto porque es un idioma internacional, donde quieran que vayan van a poder comunicarse y lo van a necesitar. Les digo que ellos lo pueden lograr.
- d. Representa una cultura, que a través del lenguaje posibilita su contacto.** No creo que lo tomen como posibilidad de contacto. No sé hasta qué punto lo dimensionan. Yo tengo una vez cada 15 días un encuentro de 80 minutos y se hace difícil
- e. Permite al sujeto tener una instancia de reflexión sobre su propia lengua. (metacognición).** No. Es pedirle dos cosas antagónicas. O los metés en el inglés o les pedís que reflexionen.
- f. Está presente en la vida cotidiana de los sujetos, se asocia con situaciones cercanas y cotidianas pero no tiene un “contexto natural” de uso.** Así empecé el contacto con los chicos. Siempre les hablo del amor por el idioma. Les hago ver que ellos lo emplean todo el tiempo: computadora, fútbol, celular. Cuando les pregunté qué palabras usan del inglés en el fútbol uno me dijo OFF SIDE y me dijo qué significaba. Ahí comencé a trabajar un montón de vocabulario. Algunos lo relacionan, otros lo pasan de largo hasta que yo se les relaciono. Hay chicos a los que les han inculcado odio sobre las Malvinas y entonces les explico que esto es una cuestión de gobierno, no de ciudadanos.
- g. Permite a los alumnos construir aprendizajes socialmente productivos que le ayuden a construir su identidad y pertenencia a la sociedad en que vive.** Creo que se da en este lugar a futuro, ahora no. Le va a servir en la escuela secundaria.
- h. Otros**

11. ¿Qué opinión le merece la posibilidad de la obligatoriedad del inglés como lengua extranjera en todo el nivel primario? Me parece fantástico pero con mucho cuidado, no cómo se está haciendo en muchas escuelas. Tengo alumnos particulares de escuelas en las que tienen inglés desde jardín de infantes y terminan la primaria sabiendo lo mismo que los chicos acá.

12. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la posible implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en el nivel primario prevista en la Ley Nacional de Educación? Ir preparándolos desde el primer momento. El

chico terminaría 7mo grado preparado para la secundaria. Ahora con la accesibilidad a internet se van dando maña para buscar material, les gustan las letras de las canciones y se pueden manejar con eso.

No podría dar ningún tipo de desventajas

13. ¿Cuáles cree Ud. que serían los substanciales desafíos al momento de la implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en esta escuela? Para mí el mayor desafío sería el ciclo inicial, porque es donde tenemos que usar más la intuición y no lo que aprendimos. Hay que ser muy creativo. Me pasó cuando fui a reemplazar a un jardín y es todo audiovisual porque los chicos no saben todavía escribir. Me parece complejo trabajar simultáneamente con la escritura de un idioma que se pronuncia distinto. Yo me inclinaría más por lo audiovisual, por las canciones, las láminas, si bien creo que hay que escribir las palabras para que se familiaricen.

14. ¿Qué cree Ud. que sería conveniente puntualizar al momento de pensar una intervención pedagógica desde la Lengua Extranjera con sus alumnos? Las docentes deberían puntualizar la incentivación. En todas las escuelas donde reemplazo, públicas y privadas, las profesoras entran hablando en inglés y se van hablando en inglés y no se dan cuenta de que los chicos no les entienden nada. Yo creo que es más fácil decírselo en inglés y explicarle lo que le estás diciendo. Yo les dejo escribir los significados y después que los asimilan les pido que los borren. Esto no lo aprendí en ningún lado, son cosas que me dan resultado.

Otra cosa es el tema de los tiempos verbales. Antes nos enseñaban un montón de tiempos y ahora en general se dan tres: presente, pasado y futuro. En inglés se usan todos los tiempos verbales porque cada uno tiene un uso específico. Creo que los chicos tienen que conocer estos usos y saber las palabras claves de cada uno.

En este tipo de escuela en el ciclo inicial puntualizaría estrategias, después una vez en 4to o 5to iría avanzando de acuerdo a los intereses de los chicos.

15. Frente a la inminente posibilidad de tener el área Lengua Extranjera como obligatoria en todo el nivel primario:

- a. **¿qué pautas o criterios se tendrían que tener en cuenta para la enseñanza del inglés?**(ya respondida)
- b. **¿qué analogías se podrían puntualizar desde la propuesta existente para el 7° año en la actualidad?** Insisto en el tema de lo gramatical, lo auditivo, crear una base firme para el secundario. Familiarizar con el idioma.
- c. **¿cuáles serían sus principales propósitos a lograr como docente del área en el 7° grado luego de que los alumnos transiten la obligatoriedad por todo el nivel?** Que tengan una buena base para transitar la secundaria. Además de que tengan la suerte de tener un

docente que los incentive porque si no se frustran porque “se llevan inglés”.

Regreso a la ciudad con la docente de inglés.

Adriana me muestra una parte del barrio y me cuenta cosas que lo describen.

Salimos de la escuela y tomamos la arteria principal que también bordea el río. Dice que está compuesto por varias manzanas, que las conoció cuando comenzó a trabajar en las escuelas de ahí. Todo el borde del río, desde la laguna, está dividido pero no responden al formato tradicional de manzanas. El resto se puede identificar visualmente. *¿Sabés la cantidad de recovecos y pasillitos que tiene esto? No los recorrí pero los mismos chicos me piden que los lleve en el auto hasta su casa y yo siempre cargo dos o tres entonces conozco algo.*

Cuentan que la manzana de la escuela donde estamos es la 7, que queda en el medio del barrio y que éste continúa hacia el sur. Hay un paraje en ese lado, en el extremo sur, que se llama La Boca. Cuenta que cuanto más nos internamos en el barrio hasta llegar al paraje, los chicos son más tranquilos. Ella estima que en el barrio viven cerca de 20.000 personas. *Hay manzanas más peligrosas que otras.*

Continuamos por la calle que nos permite salir del barrio (en dirección Norte porque nos estamos retirando) y me dice: *Esto es el centro del barrio, sería como la peatonal. Hay negocios en todos lados pero acá hay más. Me muestra la escuela privada, el Centro de salud, la delegación municipal y por último otra escuela estatal.*

A medida que nos acercamos a la salida (o entrada) del barrio me manifiesta que es la parte más complicada. El día de la visita había llovido así que las calles de arena delataban el poco trabajo del estado sobre el barrio. La profesora narra: *Cuando yo empecé esto era un villar pero ahora está lleno de pozos. La máquina de la municipalidad está casi siempre pero el trabajo que hace no se nota porque al otro día vuelve a hacerse un pozo y no se puede transitar. El otro día se quedó un colectivo.*

Cuando habla de las familias que viven en el barrio dice que hay pescadores pero también empleados y demás oficios. *Es muy variado lo que encontramos acá. Vos ves que hay chicos que tienen un nivel un poco más civilizado y otros que te dicen: “mi tía viven en la manzana 1 y es la que vende droga”. Mucha gente del barrio va a trabajar a Santa Fe, y muchos van en auto, no usan colectivo. Es muy raro que esas familias dejen sus hijos estudiando acá, generalmente se los llevan con ellos a la ciudad y van a las escuelas de allá, pero a la corta o a la larga se terminan encontrando en las mismas escuelas.*

Entrevista Maestra de 7mo Grado Escuela de la costa

Nos presentó la profe de inglés el primer día que fui a la escuela pero no pudimos sentarnos a hablar ese día así que acordamos encontrarnos en otro momento. La Señora titularizó hace muy poco en la escuela, como varias de las docentes, y está muy integrada al resto del plantel. Contó que vive en una localidad cercana a la ciudad capital, hacia el oeste, y que viaja todos los días desde allí y que se ha organizado para viajar en auto con algunas compañeras para abaratar costos. Al momento de titularizar y al hacer la opción por la escuela no conocía el lugar ni siquiera dónde estaba ubicado pero otras maestras que estaban allí le hicieron referencia de que sería de fácil acceso y que la escuela era relativamente tranquila. Luego también titularizaría otra maestra de una comunidad vecina con la que decidieron acompañarse. Siempre con la idea de trasladarse, apenas pueda, cerca de su casa.

No conocía el barrio y fue con mucha incertidumbre pero manifiesta estar muy cómoda en la escuela, con sus compañeros, y de a poco va conociendo el entorno, el lugar donde viven sus alumnos. Muchas referencias se las dan sus pares y, además, al ser una comunidad relativamente chica, va conociendo a las familias a medida que se acercan a la escuela, va construyendo el entramado de vínculos entre los mismos alumnos: los hermanos, primos, vecinos, parientes, etc.

22) Edad: 35

23) Título: Profesora de Enseñanza Primaria

24) Antigüedad en la docencia: 7 años

25) Antigüedad en esta escuela: 2 años

26) Situación de Revista: Titular

27) Número promedio de alumnos por aula de 7° grado: 18

28) ¿Cómo está conformado el grupo de alumnos de 7°?

- a) **Lugar de procedencia:** Hay dos grupos. Ambos tienen aproximadamente 20 alumnos y todos viven en este barrio. Hace poco que estoy en la escuela pero conozco a los chicos ya que es una comunidad pequeña.
- b) **¿Cómo caracterizaría estos lugares?** Humildes. Casi todas las familias están relacionadas con actividades con el río. La mayoría pescadores. Muchas mamás cobran planes porque no tienen un ingreso fijo o regular. Aquí se conocen todos, es como un gran pueblo. Además están relacionados unos con otros, por parentesco o afinidad.

29) En cuanto a la planificación de las actividades áulicas de su clase en 7° grado:

- a) **¿Qué criterio metodológico sostiene la escuela?** Planificamos por unidad didáctica. Al inicio del año se hace un diagnóstico y luego se planifica por unidades. Tenemos total libertad. Tratamos de acordar con la maestra del otro grupo para ir más o menos a la par y también participamos permanentemente de actividades institucionales o algún proyecto que baja el Ministerio. Hay veces que armamos proyectos. Trabajamos con los NAP. La escuela, para muchos de los chicos, es la única oportunidad para mejorar su calidad de vida.
- b) **¿Coincide con sus propios criterios?** Sí, porque acordamos con nuestras compañeras todo el tiempo. No estás obligada a seguir un formato y entonces podés ir adaptando los contenidos a los ritmos de los chicos.

- c) **¿Cuáles son los objetivos que se propone para con sus alumnos?** Yo vengo de una realidad muy distinta a esta así que tuve que conocer a los chicos y toda esta realidad. Sé que no puedo dejar de lado sus vivencias así que tuve que conocerlas para poder tenerlas en cuenta: cómo viven, qué hacen sus familias, cómo están compuestas las redes familiares, etc. A partir de allí mi objetivo es que aprendan, que se entusiasmen con lo que hacemos en el aula y les pueda servir para continuar el secundario.
- d) **¿Con qué bibliografía y/o recursos didácticos trabaja?** Trabajamos con los NAP y con todo lo que aparezca y nos pueda sumar. La escuela tiene una biblioteca chiquita que organizamos los maestros y tratamos utilizar el material de allí también. Ahí funciona uno de los 7mos pero coordinamos bien con la docente para trabajar. Como es muy inestable la conexión a la red aquí, aprovecho a buscar material en internet cuando estoy en mi casa.
- e) **¿Hay alguna instancia de acuerdos para la clase de inglés?** Sí, permanentemente nos comunicamos y tratamos de que la profe esté al tanto de lo que estamos trabajando con los chicos en las áreas para ver si podemos coordinar. Ella también nos comunica cuando va a hacer algún proyecto así que estamos al tanto siempre para ver cómo trabajar, a veces se puede, a veces no.

- En cuanto a la planificación de las actividades de la clase de inglés.

- **¿Acuerda con la posibilidad de la planificación en conjunto con la profesora del área?** Sí. Estaría bueno, incluir de antemano lo que vamos a trabajar durante el año, en cada unidad didáctica y quizás también algunas actividades y modo de trabajo.

- **¿Cuál es, en este momento, la oportunidad de planificar actividades o aunar algunos criterios/ contenidos en conjunto con la profesora del área?** Hasta ahora hemos hecho acuerdos verbales con la profesora de inglés, nunca se nos ha propuesto sentarnos a planificar juntas.

30) ¿Cuál es su opinión acerca de la presencia del inglés en nuestro diseño jurisdiccional hoy? Me parece muy importante que los chicos comiencen a trabajar con el inglés desde 7mo. Les va a servir para cuando estén en el secundario y además siempre viene bien saber un idioma. Nunca se sabe cuándo se lo va a necesitar. Hoy la tecnología es muy importante para cualquier actividad que lleves adelante, incluso para vender los productos que las familias elaboran.

31) A su criterio, cuáles son las ventajas y desventajas de la posible implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en el nivel primario prevista en la Ley Nacional de Educación? Estaría muy bueno. Deberíamos pensar en cómo trabajarlo desde 1er grado. Me parece muy bien la idea, los chicos deben saber otro idioma pero tendríamos que ver cómo coordinar con los profesores.

32) ¿Cuáles cree Ud que serían los substanciales desafíos al momento de la implementación de la obligatoriedad de la Lengua Extranjera en esta escuela? Me parece que tendríamos que tener en cuenta la alfabetización, cómo relacionar el aprendizaje de la lengua extranjera con la lengua materna. Son grupos tranquilos y se puede trabajar muy bien, además nos conocemos todos los docentes así que se puede pensar en alguna instancia para coordinar actividades. También ver cómo relacionar el inglés con la realidad de los chicos.

- 33) ¿Qué cree Ud que sería conveniente puntualizar al momento de pensar una intervención docente desde la Lengua Extranjera con sus alumnos?** Creo que la profe está explotando muy bien todo lo que puede, pero se podría ver cómo hacer para trabajar más con lo tecnológico, el tema es que acá no contamos con muchas herramientas ya que la internet es muy inestable, hasta el teléfono tiene problemas para funcionar bien.
- 34) Frente a la posibilidad de tener el área Lengua Extranjera como obligatoria en todo el nivel:**
- a) **¿qué pautas o criterios tendría en cuenta al momento de posibilitar una planificación conjunta entre el profesor de inglés y el maestro a cargo del grado?** Deberíamos ponernos de acuerdo en la forma de trabajo. No sé si las profesoras tienen experiencias con chicos de 6 años. Ver bien qué cosas les vamos a enseñar para no entorpecer el proceso de alfabetización.
- b) **¿Qué aspectos o dimensiones de la enseñanza del Inglés se podrían replicar como antecedentes para todo el nivel?** Los juegos, algunos proyectos que estuvieron muy interesantes.